

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ACADEMIC NOTES

**Серія:
Педагогічні науки**

**Series:
Pedagogical Sciences**

**Випуск 220 (2025)
Edition 220 (2025)**

**Кропивницький – 2025
Kropyvnytskyi – 2025**

УДК 378

Н 34

DOI випуску: 10.36550/2415-7988-2025-1-220

Н 34 Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025. Випуск 220. 549 с.

ISBN 978–7406–57–8

ISSN 2415–7988 (Print)

ISSN 2521–1919 (Online)

ICV 2020 = 77.92

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» (галузь знань: А Освіта), згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020.

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Index Copernicus, Google Scholar, Academic Journals, Research Bible, WorldCat, публікаціям присвоюється ідентифікатор цифрового об'єкта DOI.

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №599 від 27.07.2023 р. Ідентифікатор медіа R30-01123.

Редколегія:

Головний редактор:

Філоненко О. В. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Члени редакційної колегії:

Галета Я. В. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Габелко О. М. – кандидат педагогічних наук, доцент Центральноукраїнського університету імені Володимира Винниченка

Давидович Н. – професор, університетський центр Самарія, Аріель, Ізраїль

Довга Т. Я. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Жатан Є. – професор Гданського університету, Польща

Клім-Клімашевська А. – доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах, Республіка Польща

Лещенко Г. А. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Окольніча Т. В. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Остенда О. – професор технологічного університету, Катовіце, Польща

Радул О. С. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Растригіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Рацул О. А. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Рябовол Л. Т. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Савченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Савченко Л. О. – доктор педагогічних наук, професор Криворізького державного педагогічного університету

Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Друкується за рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 1 від 02.09.2025)

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025

UDK 378
A 34

DOI issue: 10.36550/2415-7988-2025-1-220

A 34 Academic notes. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, 2025. Edition 220. 549 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2020 = 77.92

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included into the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, **category «B»** (field of knowledge: A Education), Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 of 02.07.2020.

The collection is registered in the international catalogues of periodicals and database Index Copernicus, Google Scholar, Academic Journals, Research Bible, WorldCat, publications are assigned a DOI digital object ID.

Registration of the entity in the field of print media: Decision of National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting No. 599 dated July 27, 2023. Media **Registration Identifier R30-01123**.

Editorial Board:

Academic editor:

Filonenko O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Editorial Board:

Haleta Y. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Habelko O. M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Davidovitch N. – Professor, Ariel University Center of Samaria, Israel

Dovha T. Y. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Szatan E. – Professor University of Gdansk, Poland

Klim-Klimashevskaya A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland

Leshchenko H. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Okolnycha T. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Ostenda O. – Professor of University of Technology, Katowice

Radul O. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Rastrygina A. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Ratsul O. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Ryabovol L. T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Savchenko N. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Savchenko L. O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University

Sadovyi M. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Published by the resolution of the Academic Council of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University (Protocol № 1 from 02.09.2025)

© Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University, 2025

ЗМІСТ

БІДА Олена, КУЧАЙ Тетяна, ЧИЧУК Антоніна ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	12
ГАЛЕТА Ярослав НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	17
ДУБІНКА Микола ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	21
ЗАБЛОЦЬКА Ольга, НІКОЛАСВА Ірина МІСЦЕ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ОСНОВИ ТОКСИКОЛОГІЇ» У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ.....	27
ЗЕЛЕНСЬКА Людмила, ЗЕЛЕНСЬКИЙ Роман, ЧЕН ЛУН ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР І УКРАЇНИ	34
КАЙДАЛОВА Лідія, ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	41
КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....	46
ЛАЗАРЕНКО Наталія, ВІЗНЮК Інесса РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	53
МІСР Тетяна, БОНДАРЕНКО Геннадій, ШПІЦА-ПАВЛЮК Роксолана, ЯРМОЛЕНКО Катерина ДОСЛІДНИЦЬКИЙ АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОГО РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	58
НЕЖИВА Ольга ТАНДЕМ-МЕТОД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	64
НІКОЛАСКУ Інна, СОЛОВЕЙ Юлія, ПАНЧЕНКО Оксана МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КАЗОК НАРОДІВ СВІТУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	68
ОКОЛЬНИЧА Тетяна, ДЯЧЕНКО Андрій НАРОДНА ПЕДАГОГІКА УКРАЇНЦІВ ПРО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ З ФІЗИЧНИМИ ТА ПСИХІЧНИМИ ВАДАМИ (XIX СТОЛІТТЯ)	75
ПЛАХОТНИК Олег, ПЛАХОТНИК Ольга, КОНДРАТЮК Алла ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	79
РАСТРИГІНА Алла ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	86
РЯБОВОЛ Лілія КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	94
САВЧЕНКО Наталія ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	101
СКРИПНИК Тетяна, ТАРАН Оксана, СУПРУН Ганна, КУЦЕНКО Тетяна ЕФЕКТИВНА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	106
ШВАРДАК Маріанна ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	111
БАСЮК Наталія УНІВЕРСИТЕТ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	116
БИКОВА Олександра ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АВІАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	121
БІЛАН Валентина РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	126
ВАРГАНІЧ Галина, КОСТІНА Людмила АНОТАЦІЯ НА ХОРОВИЙ ТВІР: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА. НА ПРИКЛАДІ ХОРОВОГО ТВОРУ ВОЛОДИМИРА СТЕЦЕНКА «А В ТОМУ САДУ».....	130
ВАСИЛЕНКО Ольга, ШТУРБА Антоніна, ОСІНСЬКА Марія, РАЧКОВСЬКИЙ Олександр ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	137
ВОРОНЕНКО Олександр СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	141
ГАБЕЛКО Олена ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ: ТРАДИЦІЇ І НОВАЦІЇ	147
ГАННІЧЕНКО Тетяна ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ.....	151

ГЛУХ Віктор	СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	156
ГЕРМАН Вікторія, ЛОГВИНЕНКО Аліна	СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ 10-11 КЛАСІВ.....	162
ГОЛУБ Анжеліка	ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩАХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МІСЦЕВОЇ МИНУВШИНИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....	168
ГОРБАЧЕНКО Володимир, РАШЕВСЬКА Наталія	ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	172
ГРЕБЕНЮК Арсен	ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАНЬ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В РОБОТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ.....	178
ДУНДАР Олексій	EDTECH ТА РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ЗВО.....	183
ЖУКОВ Василь	МЕТОДИ ПАРТИСИПАТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	186
ЗАВІТРЕНКО Долорес, БЕРЕЗЕНКО Наталія	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	191
КАЛІНІЧЕНКО Ольга, ПОЛОВИНКО Олена	МЕДІАДИДАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНИХ ВТРАТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ТА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ.....	196
КІЛЬЧЕНКО Алла, ЧИЖМОТРА Олексій, ШИМОН Олександр	МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ ПОШУКУ НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ SCILIT.....	201
КРАВЧЕНКО Олена	ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В УМОВАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ.....	209
КРИЧУН Людмила, БОЙКО Вікторія	ШТРИХИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: МОВНО-ЛІТЕРАТУРНИЙ НАПРЯМ.....	213
ЛЕЛЕКА Тетяна,	КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	217
ЛИТУС Євгеній, РЯБЕЦЬ Сергій	СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ РОБОТОТЕХНІКИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	222
МИЛЬНІЧЕНКО Наталія	МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	226
МИРОНІЮК Віталій	ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДСНС ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	230
МОРГУН Алла	ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ БІБЛІОТЕЧНА, ІНФОРМАЦІЙНА ТА АРХІВНА СПРАВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСНОВ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА.....	234
НАРОВЛЯНСЬКА Марина	ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ.....	239
ОВЧАРУК Василь	МАСОВИЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ СПОРТ У МІЖНАРОДНОМУ НАУКОВОМУ ОСМИСЛЕННІ.....	245
ОНОФРІЙЧУК Лілія, МИСЬКОВА Наталія	ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	250
ПАЛЬЧИКОВА Олександра	МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	254
ПОЛІЩУК Вадим	ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	258
ПОЛЬГУН Катерина, ЛАГОВСЬКА Єлизавета	ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ СИСТЕМИ ТА СЕРВІСИ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	261
САРКІСЯН ТЕТЯНА	ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	267
СМОЛОВСЬКИЙ Ілля	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	272
СОЛОДЮК Наталія, ВІННІЧУК Алла, КРУПКА Віктор	ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	277

СУЛИМ Римма	ФОРМУВАННЯ ПІАНІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕСТРАДНИХ ВОКАЛІСТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ГРІ НА ФОРТЕПІАНО	284
ТЕРЕЩЕНКО Святослав	МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ	289
ТЕРЛЕЦЬКА Любова	РЕАЛІЗАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	295
УСАТОВА Ірина, ПУСТОВАЛОВ Віталій, КОРОЛЬ Тетяна, СУПРУНОВИЧ Вікторія	ФОРМУВАННЯ ОРТОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	300
ЦУКАНОВА Наталія	ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	307
ШУТЕНКО Ігор, ЛОТОШНІКОВА Світлана	МАКСИМІЗАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ КОЛОКАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	311
ЮЛДАШЕВА Людмила	ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЗАВДАННЯ І СТРАТЕГІЇ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ	315
ВАСЮТІНА Тетяна	НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	320
КІЧУК Надія	ДИСЕРТАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ ЗДОБУВАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ ІНСТРУМЕНТИ УСПІШНОГО ОПАНУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЄЮ ТА ОРГАНІЗАЦІЄЮ	324
ФІЛОНЕНКО Оксана	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	329
МАКАРЕНКО Володимир	ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ	333
СЕМЕНІХІНА Олена	ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ	339
ТЕРЕПІЩІЙ Сергій	ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РІЗНОМАНІТТЯ: ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНА, ІНКЛЮЗИВНА ТА ЦИФРОВА МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	345
ГЕНКАЛ Світлана	ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ВИКЛАДАННІ ЦИТОЛОГІЇ, ГІСТОЛОГІЇ ТА ЕМБРІОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	351
ОСТАПІВСЬКА Ірина, БУДНІК Світлана	ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ ГАЛУЗЕЙ	357
СЕНЬОВСЬКА Надія, СКУРАТКО Тетяна	ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВІЙНИ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ	362
ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана	РОЛЬ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	370
КЛЮЧКОВИЧ Тетяна	ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ	374
ЗОРОЧКІНА Тетяна, СКОРОМНА Маріанна, ЛИТВИН Інна	ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ РІШУЧОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	380
ЖУКЕВИЧ Ірина, СПІРІЧЕВА Ольга	ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	383
СУХІХ Аліса	ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗЗСО	389
АФАНАСЬСВ Віктор	МІЖПРЕДМЕТНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ	395
ПОТАПЧУК Тетяна, ДЖУС Оксана, МИЦЬКО Володимир	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВІДУ СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	401
ШАХОВ Владислав, ШАХОВ Володимир	ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ В НИНІШНІХ УМОВАХ	407
ПЛЮЩ Валентина	ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	413
ШАФАРЧУК Тетяна		

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ НАД ВОКАЛЬНИМИ ТВОРАМИ В КЛАСІ АКАДЕМІЧНОГО ВОКАЛУ	418
КИЛИВНИК Вікторія ВЗАЄМОДІЯ СИНТАКСИСУ Й МОРФОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ ГРАМАТИЦІ	424
ФЕДОРЕЦЬ Микола ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ОПЕРНОЇ МУЗИКИ.....	428
ТКАЧУК Станіслав ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	435
ПУХАЛЬСЬКИЙ Тарас, БОРШУЛЯК Альона MIDI-КОНТРОЛЕРИ І СУЧАСНІ ОПЕРАЦІЙНІ СИСТЕМИ WINDOWS: ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ СУМІСНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	439
БАБЕНКО Тетяна ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН ОСВІТИ.....	445
ЛЯШЕНКО Ростислав ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	450
КУРАЧ Микола, ПАСЕВИЧ Марія СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ	454
ПІДПЛЕТНІЙ Олександр ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	459
БЕЗЛЮДНА Віта ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	462
ШЛАПАК Володимир ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	466
ВОЛОЩУК Михайло ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	472
МАРТІН Аліна ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	477
МИХАЛЬЧЕНКО Наталія ПЕРСПЕКТИВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	482
ШЕПІТКО Олена РЕАЛІЗАЦІЯ ЦІННІСНО-ЦІЛЬОВИХ КОМПОНЕНТІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН	488
БОЙЧЕНКО Марина ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА.....	493
ДМИТРИЄВ Вадим ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ.....	498
ГОНЧАРЕНКО Леся ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС: ВІД НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ ДО НАДНАЦІОНАЛЬНОГО ВИМИРУ	502
ДАНИЛЮК Сергій, КУЛІШ Ірина, ЗІНЧЕНКО Анна ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	508
ШВЕЦЬ Ірина ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА: СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ.....	517
ГУДИМА Віталій ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД.....	521
НАСТРАДІН Володимир ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: АНАЛІЗ ЗАГРОЗ ТА МЕХАНІЗМІВ ЗАХИСТУ	525
КОЗАРЬ Оксана, ЧЕПЕЛЮК Богдан СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У СФЕРІ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ.....	530
ФОКА Марія, КОЧУБЕЇ Вікторія ПОКРАЩЕННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В АНГЛІЙСЬКОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ПИСЬМІ.....	535
БОГДАНОВ Андрій ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	542

CONTENTS

BIDA Olena, KUCHAI Tetiana, CHYCHUK Antonina	
FORMATION OF STUDENTS AESTHETIC COMPETENCE WHEN STUDYING PROFESSIONAL DISCIPLINES IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE	12
HALETA Yaroslav	
NATIONAL VALUES AS A CONTENT COMPONENT OF THE ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER	17
DUBINKA Mykola	
FEATURES OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF ACTIVITIES OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	21
ZABLOTSKA Olha, NIKOLAIEVA Iryna	
THE PLACE OF THE EDUCATIONAL COMPONENT "FUNDAMENTALS OF TOXICOLOGY" IN THE TRAINING OF BACHELOR OF TECHNOLOGY OF MEDICAL DIAGNOSTICS AND TREATMENT	27
ZELENSKA Liudmyla, ZELENSKY Roman, CHENG Long	
TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN UNIVERSITIES IN CHINA AND UKRAINE	34
KAYDALOVA Lidiia	
PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	41
KOTELIANETS Natalka	
FORMATION OF KEY COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING THE INTEGRATED COURSE «I EXPLORE THE WORLD»	46
LAZARENKO Nataliia, VIZNIUK Inessa	
THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS	53
MIYER Tetiana, BONDARENKO Hennadii, SHPITSIA-PAVLIUK Roksolana, YARMOLENKO Kateryna	
RESEARCH ANALYSIS OF LEGISLATIVE REGULATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL	58
NEZHUYA Olga	
THE TANDEM METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	64
NIKOLAESKU Inna, SOLOVEI Yuliia, PANCHENKO Oksana	
METHODOLOGICAL TOOLKIT FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO TEACH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE FAIRY TALES OF THE PEOPLES OF THE WORLD USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	68
OKOLNYCHA Tetiana, DIACHENKO Andrii	
UKRAINIAN FOLK PEDAGOGY ON THE ATTITUDE TOWARD CHILDREN WITH PHYSICAL AND MENTAL DISABILITIES (19 th CENTURY)	75
PLAKHOTNIK Oleh, PLAKHOTNIK Olha, KONDRATIUK Alla	
PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIES	79
RASTRYGINA Alla	
FORMATION OF ANALYTICAL-PROGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	86
RIABOVOL Liliia	
CONCEPTION OF DEVELOPMENT OF MILITARY PEDAGOGY	94
SAVCHENKO Nataliia	
PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE	101
SKRYPNYK Tetiana, TARAN Oksana, SUPRUN Hanna, KUTSENKO Tetiana	
EFFECTIVE PREPARATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS FOR LEARNING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	106
SHVARDAK Marianna	
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION	111
BASYUK Natalia	
UNIVERSITY AS AN ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF AN EMOTIONALLY INTELLECTUAL EDUCATOR	116
BYKOVA Oleksandra	
POSITIVE MOTIVATION OF A FUTURE AVIATION SPECIALIST IN THE PROCESS OF HIS PROFESSIONAL TRAINING	121
BILAN Valentyna	
PHYSICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN STRENGTHENING THE MENTAL HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN	126
VARGANICH Galina, KOSTINA Lyudmyla	
ANNOTATION ON A CHORAL WORK: THEORY, METHODOLOGY, PRACTICE. ON THE EXAMPLE OF A CHORAL WORK BY VOLODYMYR STETSENKO "AND IN THAT GARDEN"	130
VASYLENKO Olha, SHTURBA Antonina, OSINSKA Mariia, RACHKOVSKYI Olexandr	
USE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN ENGLISH TEACHING AND TRANSLATION	137
VORONENKO Olexandr	
FORMATION AND DEVELOPMENT OF DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	141
HABELKO Olena	
MEANS OF FORMING ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS: TRADITIONS AND INNOVATIONS	147

HANNICHENKO Tetiana	
BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN CONTEMPORARY UKRAINE.....	151
HLUKH Viktor	
MODERN APPROACHES TO TEACHING WRITTEN TRANSLATION TO FUTURE PHILOLOGISTS	156
HERMAN Viktoriia, LOHVYENKO Alina	
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS WITH GIFTED 10TH-11TH GRADE STUDENTS.....	162
HOLUB Anzhelika	
TEACHING HISTORY IN TEACHING UNIVERSITIES THROUGH THE PRISM OF THE LOCAL PAST: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS.....	168
HORBACHENKO Volodymyr, RASHEVSKA Natalya	
CONTENT ASPECT OF LEARNING WITH THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	172
HREBENIUK Arsen	
PROSPECTS OF VISUALIZATION APPLICATIONS IN THE WORK OF A MODERN EDUCATORS	178
DUNDAR Oleksii	
EDTECH AND DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY OF FUTURE EDUCATIONAL PROFESSIONALS: INNOVATIVE APPROACHES IN HIGHER EDUCATION	183
ZHUKOV Vasyl	
METHODS OF PARTICIPATORY TRAINING FOR FUTURE TEACHERS.....	186
ZAVITRENKO Dolores, BEREZENKO Natalia	
FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO HIGHER EDUCATION STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	191
KALINICHENKO Olha, POLOVYNKO Olena	
MEDIADIDACTIC AS A MEANS OF OVERCOMING EDUCATIONAL LOSS DURING THE STUDY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES AND SPEECH COMPETENCE OF A SPECIALIST.....	196
KILCHENKO Alla, IVANOVA Svitlana, CHYZHMOTRIA Oleksii, SHIMON Oleksandr	
THE METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC- PEDAGOGICAL STAFF USING THE SCILIT SCIENTIFIC MATERIALS SEARCH SYSTEM.....	201
KRAVCHENKO Olena	
FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING ACADEMIC WRITING COMPETENCE IN THE CONTEXT OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING	209
KRYCHUN Liudmyla, BOIKO Viktoria	
KEY POINTS FOR IMPLEMENTING CRITICAL THINKING TECHNOLOGY: LANGUAGE AND LITERATURE	213
LELEKA Tetiana	
THE COMMUNICATIVE APPROACH TO ENGLISH GRAMMAR TEACHING.....	217
LYTUS Yevhenii, RYABETS Sergiy	
MODERN METHODS OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES WHEN TEACHING ROBOTICS IN TECHNOLOGY LESSONS	222
MYLNICHENKO Natalia	
METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	226
MYRONIUK Vitalii	
FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SES USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	230
MORGUN Alla	
PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR FORMING LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE LINGUISTIC FOUNDATIONS OF DOCUMENT SCIENCE.....	234
NAROVLIANSKA Maryna	
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION: HISTORICAL PREREQUISITES AND STAGES OF IMPLEMENTATION.....	239
OVCHARUK Vasyl	
MASS UNIVERSITY SPORTS IN INTERNATIONAL SCIENTIFIC PERSPECTIVE	245
ONOFRIICHUK Liliya, MYSKOVA Nataliia	
OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS REGARDING THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	250
PALCHYKOVA Oleksandra	
MATHEMATICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF LINGUISTIC PERSONALITY IN THE PROCESS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE.....	254
POLISHCHUK Vadym	
INTEGRATION OF DIGITAL TOOLS INTO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	258
POLHUN Kateryna, LAHOVSKA Yelyzaveta	
INFORMATION AND COMMUNICATION SYSTEMS AND SERVICES IN THE FORMATION OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE	261
SARKISIAN Tetiana	
INTEGRATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS	267
SMOLOVSKYI Illia	
METHODOLOGY OF DEVELOPING ENGLISH MONOLOGUE SPEECH COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGISTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE	272

SOLODIUK Nataliia, VINNICHUK Alla, KRUPKA Viktor AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY AS A TOOL FOR LITERARY EDUCATIONAL ACTIVITY.....	277
SULYM Rymma FORMATION OF PLANISTIC COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF POP VOCALISTS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO	284
TERESHCHENKO Sviatoslav METHODOLOGY FOR TEACHING THE CREATION OF ENGLISH-LANGUAGE TECHNICAL DOCUMENTATION BY FUTURE ENGINEERS.....	289
TERLETSKA Liubov IMPLEMENTATION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	295
USATOVA Iryn, PUSTOVALOV Vitaliy, KOROL Tatyana, SUPRUNOVYCH Victoria, KHALYAVKA Roman FORMATION OF ORTHOPEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES.....	300
TSUKANOVA Nataliia FORMING PEDAGOGICAL REFLECTION IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A CONDITION FOR DEVELOPING READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY	307
SHUTENKO Ihor, LOTOSHNIKOVA Svitlana MAXIMIZING LEARNING OUTCOMES WHEN TEACHING COLLOCATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	311
YULDASHEVA Liudmyla DEVELOPING INTERPRETATIVE COMPETENCE: TASKS AND STRATEGIES AT DIFFERENT LEVELS OF LITERARY EDUCATION	315
VASIUTINA Tetiana RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR IN SHAPING ACADEMIC INTEGRITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	320
KICHUK Nadiya DISSERTATION PROJECT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENT: SOME PEDAGOGICAL TOOLS FOR SUCCESSFUL MASTERY OF METHODOLOGY AND ORGANISATION	324
FILONENKO OKSANA PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN BLENDED LEARNING CONDITIONS	329
MAKARENKO Volodymyr FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS: ROLE PLAYING AS A DEVELOPMENT TOOL.....	333
SEMENIKHINA Olena DIGITAL TOOLS IN THE TRAINING OF FUTURE LEGAL SCHOLARS: OPPORTUNITIES, CHALLENGES, PROSPECTS.....	339
TEREPYSHCHIIY Serhii PRIMARY SCHOOL TEACHER PREPARATION FOR WORKING IN DIVERSITY: A PEOPLE-CENTERED, INCLUSIVE AND DIGITAL COMPETENCE MODEL	345
GENKAL Svitlana APPLICATION OF THE CASE METHOD IN TEACHING CYTOLOGY, HISTOLOGY AND EMBRYOLOGY AS A TOOL FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE.....	351
OSTAPIOVSKA Iryna, BUDNIK Svitlana FORMATION OF THE CULTURE OF INFORMATION ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION WHEN STUDYING NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES	357
SENOVSKA Nadiia, SKURATKO Titiana CERTAIN ASPECTS OF THE USE OF MODERN WAR LITERATURE IN THE NATIONAL-PATRIOTIC UPBRINGING OF CHILDREN AND YOUTH	362
IAZLOVETSKA Oksana THE ROLE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AND ITS SIGNIFICANCE FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS.....	370
KLYUCHKOYCH Tetyana PROBLEMATIC ASPECTS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC.....	374
ZOROCKINA Tetyana, SKOROMNA Marianna, ITVIN Inna TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORM DECISION AND CONFIDENCE IN YOUNGER SCHOOLPIECES USING OF EDUCATIONAL AND TRAINING ACTIVITIES.....	380
ZHUKEVYCH Iryna, SPIRICHEVA Olha THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE	383
SUKHIKH Alisa COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE IN IMPLEMENTING BLENDED LEARNING USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN SECONDARY EDUCATION	389
AFANASIEV Viktor INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF FORMING SCHOOL STUDENTS' SCIENTIFIC WORLDVIEW IN THE THEORY AND PRACTICE OF PHYSICS EDUCATION	395
POTAPCHUK Tetiana, DZHUS Oksana, MYTSKO Volodymyr THEORETICAL BASIS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND SPEECH THERAPY SUPPORT FOR FAMILIES RAISING A CHILD WITH SPEECH DISORDERS	401
SHAKHOV Vladyslav, SHAKHOV Volodymyr FEATURES OF THE ORIGIN AND PSYCHOLOGICAL STRATEGIES OF OVERCOMING STRESS BY STUDENTS IN CURRENT CONDITIONS	407

<i>PLIUSHCH Valentyna</i>	
ORGANISING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING	413
<i>SHAFARCHUK Tetyana</i>	
METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' WORK ON VOCAL WORKS IN ACADEMIC VOCAL CLASS	418
<i>KYLYVNYK Viktoriia</i>	
THE INTERACTION OF SYNTAX AND MORPHOLOGY IN MODERN ENGLISH GRAMMAR.....	424
<i>FEDORETS Mykola</i>	
DEVELOPING STUDENTS' MUSICAL CULTURE THROUGH THEIR ENGAGEMENT WITH OPERA.....	428
<i>TKACHUK Stanislav</i>	
TECHNOLOGICAL CULTURE OF SCIENCE TEACHERS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	435
<i>PUKHALSKY Taras, BORSHULIAK Alona</i>	
MIDI CONTROLLERS AND MODERN WINDOWS OPERATING SYSTEMS: SOLVING COMPATIBILITY ISSUES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF MUSIC TEACHERS	439
<i>BABENKO Tetyana</i>	
PROBLEMS AND PROSPECTS FOR DEVELOPING THE MORAL AND ETHICAL CULTURE OF HISTORY TEACHERS UNDER INNOVATIVE CHANGES IN EDUCATION.....	445
<i>LIASHENKO Rostyslav</i>	
THE FORMATION OF MORAL-ETHICAL CULTURE IN PRE-SERVICE TEACHERS	450
<i>KURACH Mykola, PASEVYCH Maria</i>	
STATE AND PROSPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION INTO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR COMPUTER SCIENCE TEACHERS	454
<i>PIDPLETNII Oleksandr</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE SCIENTIFIC WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	459
<i>BEZLIUDNA Vita</i>	
FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	462
<i>SHLAPAK Volodymyr</i>	
FORMATION OF LEGAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: UKRAINIAN REALITIES AND EUROPEAN EXPERIENCE	466
<i>VOLOSHCHUK Mykhailo</i>	
THEORETICAL PRINCIPLES OF FORMING PEDAGOGICAL CULTURE AS THE BASIS OF A TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS	472
<i>MARTIN Alina</i>	
TECHNOLOGICAL CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS.....	477
<i>MYKHALCHENKO Nataliia</i>	
PROSPECT OF IMPLEMENTING A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S REFLECTION IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	482
<i>SHEPITKO Olena</i>	
IMPLEMENTATION OF VALUE-AND-GOAL COMPONENTS OF PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL CHANGES	488
<i>BOICHENKO Maryna</i>	
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION: EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF POLAND	493
<i>DMYTRIIEV Vadim</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF A FUTURE TEACHER TO DEVELOP THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS	498
<i>HONCHARENKO Lesia</i>	
TRANSFORMATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF LEGAL PROFESSIONALS IN EU COUNTRIES: FROM NATIONAL TRADITIONS TO THE SUPRANATIONAL DIMENSION	502
<i>DANYLYUK Serhiy, KULISH Iryna, ZINCHENKO Anna</i>	
THEORETICAL FOUNDATIONS OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATION	508
<i>SHVETS Iryna</i>	
THEATRE-PEDAGOGICAL NEW TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING THE ARTISTIC SKILLS OF A FUTURE ART TEACHER: A MODERN APPROACH TO CREATIVE DEVELOPMENT.....	517
<i>HUDYMA Vitalii</i>	
THE USE OF VIDEO GAMES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL STUDIES TEACHERS: INTERNATIONAL EXPERIENCE	521
<i>NASTRADIN Volodymyr</i>	
INFORMATION SECURITY IN SOCIAL NETWORKS: ANALYSIS OF THREATS AND PROTECTION MECHANISMS ..	525
<i>KOZAR Oksana, CHEPELYUK Bohdan</i>	
STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST IN THE FIELD OF TECHNOLOGY AND DESIGN	530
<i>FOKA Mariia,</i>	
<i>KOCHUBEI Viktoriia</i>	
ENHANCING CRITICAL THINKING SKILLS IN ENGLISH ACADEMIC WRITING	535
<i>BOHDANOV Andrii</i>	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS	542

УДК 378.67.015.31:084

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-12-17

БІДА Олена –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-0852>
e-mail: tetyanna@ukr.net

КУЧАЙ Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>
e-mail: tetyanna@ukr.net

ЧИЧУК Антоніна –

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9982-3634>
e-mail: toniabida@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця є естетична компетентність. Збагачує духовний світ студентів, забезпечує ефективне виконання педагогічних завдань формування естетичної компетентності у студентів засобами фахових. У сучасних умовах це сприяє підготовці творчо активних фахівців, які шанують культурну спадщину, створюють нові естетичні цінності та здатні відповідати на виклики сучасності. Тому, потребує окремої уваги та вивчення формування естетичної компетентності студентів при вивченні фахових дисциплін в університетському освітньому просторі.

Формування естетичної компетентності вимагає вдосконалення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема таких, як психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності тощо. Фахові дисципліни мають мати практичну орієнтацію, яка полягає у проведенні тренінгів з педагогічної майстерності, зокрема щодо використання мистецьких методів у навчанні та організації майстер-класів із формування естетичної компетентності через педагогічну майстерність, аналіз творів мистецтва, музики чи кіно.

Інтеграція естетики в професійну підготовку студентів дозволяє розвивати їхні творчі здібності і креативність. Традиційні методи навчання часто акцентують увагу на рутинних завданнях і механічному засвоєнні знань.

Естетичні принципи можуть бути корисними для розвитку міжособистісних навичок студентів.

Формування естетичної компетентності повинно бути системним і спиратися на поєднання когнітивного, ціннісного й діяльнісного підходів. Це забезпечує розвиток особистості педагога, підвищує якість освітнього впливу на майбутніх здобувачів освіти. Формування такої компетентності виступає передумовою естетизації професійного середовища, вивчення етичних норм, розвиток креативного мислення та формування гармонійної особистості сучасного фахівця.

Технологічний аспект реалізується через добір дидактичних технологій, які мають потенціал формування естетичної компетентності. До таких належать інтерактивні, ігрові, проблемно-рефлексивні, проєктні технології, що ґрунтуються на активному залученні студентів до створення або оцінювання естетично-насичених продуктів професійної діяльності.

Особливо продуктивними вважаються такі методи, як: візуалізація навчального матеріалу з використанням інфографіки, графічного моделювання, кольорознавчих та композиційних технік; аналіз естетичних кейсів і практичних ситуацій, у яких необхідно оцінити естетичні якості професійного продукту або середовища; метод емоційної рефлексії, що передбачає осмислення власних переживань, пов'язаних із досвідом естетичного сприйняття під час освітнього процесу; метод занурення у культурно-естетичний контекст професії, що реалізується через екскурсії, мистецькі проєкти, перегляд тематичних відеоматеріалів, вивчення художніх інтерпретацій професійних сюжетів.

Розвиток естетичної компетентності майбутніх фахівців процес тривалий, систематичний, який починається з першого курсу. Завдання викладачів, використати потенціал дисципліни задля забезпечення якості означеного процесу. Дієвим засобом реалізації можливостей дисциплін у розвитку естетичної компетентності фахівців є застосування педагогічних технологій.

Ключові слова: естетична компетентність, студенти, процес вивчення фахових дисциплін, університети, естетичне сприйняття, освітній процес.

BIDA Olena –

Doctor Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Psychology, Elementary, Preschool Education and Management of Educational Institutions
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-0852>
e-mail: tetyanna@ukr.net

KUCHAI Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Elementary, Preschool Education and Management of Educational Institutions
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>
e-mail: tetyanna@ukr.net

CHYCHUK Antonina –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Elementary, Preschool Education and Management of Educational Institutions
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9982-3634>
e-mail: toniabida@ukr.net

FORMATION OF STUDENTS AESTHETIC COMPETENCE WHEN STUDYING PROFESSIONAL DISCIPLINES IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE

An integral component of the professional training of a future specialist is aesthetic competence. It enriches the spiritual world of students, ensures the effective implementation of pedagogical tasks of forming aesthetic competence in students by professional means. In modern conditions, this contributes to the training of creatively active specialists who respect cultural heritage, create new aesthetic values and are able to respond to the challenges of modernity. Therefore, special attention is required and the study of the formation of aesthetic competence of students when studying professional disciplines in the university educational space.

The formation of aesthetic competence requires improving the content of the disciplines of the psychological and pedagogical cycle, in particular such as psychology, pedagogy, the foundations of pedagogical skill, etc. Professional disciplines should have a practical orientation, which consists in conducting trainings on pedagogical skills, in particular on the use of artistic methods in teaching and organizing master classes on the formation of aesthetic competence through pedagogical skills, analysis of works of art, music or cinema.

Integration of aesthetics into the professional training of students allows them to develop their creative abilities and creativity. Traditional teaching methods often focus on routine tasks and mechanical assimilation of knowledge.

Aesthetic principles can be useful for the development of students' interpersonal skills.

The formation of aesthetic competence should be systematic and based on a combination of cognitive, value and activity approaches. This ensures the development of the teacher's personality, improves the quality of educational impact on future students. The formation of such competence is a prerequisite for the aestheticization of the professional environment, the raising of ethical standards, the development of creative thinking and the formation of a harmonious personality of a modern specialist.

The technological aspect is implemented through the selection of didactic technologies that have the potential to form aesthetic competence. These include interactive, game, problem-reflective, project technologies that are based on the active involvement of students in the creation or evaluation of aesthetically rich products of professional activity.

Particularly productive are such methods as: visualization of educational material using infographics, graphic modeling, color and compositional techniques; analysis of aesthetic cases and practical situations in which it is necessary to assess the aesthetic qualities of a professional product or environment; the method of emotional reflection, which involves understanding one's own experiences associated with the experience of aesthetic perception during the educational process; the method of immersion in the cultural and aesthetic context of the profession, which is implemented through excursions, art projects, viewing thematic video materials, studying artistic interpretations of professional plots.

The development of aesthetic competence of future specialists is a long, systematic process that begins with the first year. The task of teachers is to use the potential of the discipline to ensure the quality of the specified process. An effective means of realizing the possibilities of disciplines in the development of aesthetic competence of specialists is the use of pedagogical technologies.

Key words: *aesthetic competence, students, the process of studying professional disciplines, universities, aesthetic perception, educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця є естетична компетентність. Збагачує духовний світ студентів, забезпечує ефективне виконання педагогічних завдань формування естетичної компетентності у студентів засобами фахових. У сучасних умовах це сприяє підготовці творчо активних фахівців, які шанують культурну спадщину, створюють нові естетичні цінності та здатні відповідати на виклики сучасності. Тому, потребує окремої уваги та вивчення формування естетичної компетентності студентів при вивченні фахових дисциплін в університетському освітньому просторі.

Формування естетичної компетентності є важливою складовою підготовки студентів університетів, яка забезпечує не лише розвиток його професійних навичок, але й сприяє гармонійному вихованню. Удосконалення навчальних планів і програм за рахунок включення естетично спрямо-

ваних тем дозволить підготувати майбутніх педагогів, здатних відповідати викликам сучасної освіти та створювати естетичне середовище для розвитку своїх вихованців [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти творчої підготовки педагогів, формування естетичної компетентності студентів при вивченні фахових дисциплін в університетському освітньому просторі досліджували науковці: у закладах вищої освіти досліджували естетичну освіту О. Реброва, С. Соломаха; звертали увагу на інтеграцію естетичного компоненту у викладання фахових дисциплін А. Козир, Л. Масол, М. Пічкур; на творчій складовій педагогічної діяльності акцентували увагу В. Бутенко, І. Зязюн; Л. Кондрацька, аспекти мистецько-педагогічної підготовки розглядала О. Рудницька; Н. Мирнопольська аналізувала педагогічний потенціал естетичного виховання.

Мета статті – довести вагомість формування естетичної компетентності студентів при вивченні фахових дисциплін в університетському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засоби мистецтва позитивно впливають на формування естетичної компетентності студентів при вивченні фахових дисциплін в університетському освітньому просторі, знань та готовності до творчої естетичної діяльності суб'єктів освітнього процесу [5]. Науковцями «естетичну компетентність розглянуто як інтегроване особистісне утворення майбутнього фахівця, що проявляється в його інтересах, потребах, ідеалах, почуттях, здатності сприймати, інтерпретувати, оцінювати й усвідомлювати прекрасне у повсякденному житті, мистецтві, природі, в умінні використовувати отриманий досвід у власній творчій професійній діяльності, оволодінні теорією і практикою формування готовності до образотворчої діяльності та естетичного сприймання творів образотворчого мистецтва» [2].

Формування естетичної компетентності вимагає вдосконалення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема таких, як психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності тощо. Для досягнення цієї мети до навчальних програм доцільно включити теми, що сприяють розвитку естетичних якостей особистості студента. Пропозиції щодо вдосконалення змісту навчальних дисциплін полягають у розширенні тематики дисциплін психолого-педагогічного циклу; вивчення основ естетичного виховання та його ролі у формуванні особистості студента; аналізі впливу художніх і літературних творів на розвиток морально-естетичних цінностей та формуванні навичок створення естетично привабливого навчального середовища. Фахові дисципліни мають мати практичну орієнтацію, яка полягає у проведенні тренінгів з педагогічної майстерності, зокрема щодо використання мистецьких методів у навчанні та організації майстер-класів із формування естетичної компетентності через педагогічну майстерність, аналіз творів мистецтва, музики чи кіно. Поєднання знань із педагогіки, психології та літературознавства для формування цілісного розуміння естетики в освіті та вивчення методик інтеграції естетичних компонентів у різні освітні предмети має міждисциплінарний підхід.

Удосконалення навчальних планів і програм відповідно до освітніх пропозицій сприятиме: збагаченню професійного та культурного світогляду студентів; розвитку їхньої здатності формувати естетичні цінності та художній смак; підвищенню загальної ефективності освітнього процесу в університеті через застосування естетично орієнтованих методик [4].

Естетичний підхід до освіти робить навчання більш інтегрованим і мотивуючим. Використання естетичних елементів в освітньому середовищі, зокрема дизайну приміщень, освітлення, організації простору, може створити комфортну й надихаючу атмосферу, що сприяє глибшому зануренню в освітній процес. Таке середовище

стимулює інтелектуальну активність, розвиває в студентів чутливість до прекрасного, критичний підхід до навколишнього світу.

Інтеграція естетики в професійну підготовку студентів дозволяє розвивати їхні творчі здібності і креативність. Традиційні методи навчання часто акцентують увагу на рутинних завданнях і механічному засвоєнні знань. Естетичний підхід заохочує студентів до самовираження, інноваційного мислення й пошуку нових рішень, що особливо важливо в сучасному світі, де креативність стає важливим чинником успіху

Естетичні принципи можуть бути корисними для розвитку міжособистісних навичок студентів. Навчання, яке включає в себе елементи співпраці, обговорення естетичних аспектів проєктів, може допомогти студентам навчитися ефективно комунікувати, працювати в команді та виражати свої думки й почуття. Ці навички є критично важливими у будь якій професійній діяльності, а естетичний підхід до навчання може сприяти їхньому формуванню в сприятливій і підтримувальній атмосфері.

Найважливішим для формування естетичної компетентності студентів у закладах вищої освіти буде:

- саморозвиток (комплексний процес еволюційних і регресивних змін, що відбуваються в особистості студента внаслідок самоосвіти; це поступовий розвиток інтелектуальних, особистісних і професійних якостей, що є результатом постійної самоосвітньої і виховної діяльності);
- самосвідомість (усвідомлення себе як особистості, яке включає розуміння власних фізичних і розумових можливостей, оцінювання своїх дій, їхніх мотивів і мети, а також усвідомлення свого ставлення до навколишнього світу, інших людей і власної особистості);
- самооцінка (процес оцінювання власних якостей, здібностей та досягнень у порівнянні з визначеними стандартами або зразками, що дозволяє студентам краще усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони в контексті естетичних вимог);
- самовиховання (цілеспрямована й регулярна діяльність, спрямована на розвиток бажаних фізичних, інтелектуальних, моральних і естетичних якостей, позитивних рис характеру, а також на усунення негативних звичок і переконань);
- самоосвіта (процес здобуття знань і навичок через самостійну діяльність, що не є частиною офіційного навчального плану; це пізнавальна діяльність, яка передбачає активний підхід до навчання, самостійність у навчанні та спрямованість на вдосконалення розумових здібностей і культурного розвитку студента). Саме самоосвіта стане ключовою формою формування професійної та естетичної компетентності студентів через цілеспрямовану й систематичну діяльність, що включає виховання полікультурної особистості здобувачів освіти. Це процес, який інтегрує безперервний саморозвиток і самовдосконалення, а також самоформування – уявлення і створення себе таким, яким студент бажає бути. Самоосвіта

передбачає усвідомлений перехід від реального «Я» до ідеального «Я», а також до «Я», яке вже досягло певного рівня розвитку [6]. Аналіз теоретичних підходів дозволяє стверджувати, що формування естетичної компетентності майбутніх фахівців освіти є багатоаспектним процесом, який має опиратися на міждисциплінарну інтеграцію, гуманістичну парадигму освіти, культурологічну рефлексію та мистецько-професійну діяльність. Формування естетичної компетентності повинно бути системним і спиратися на поєднання когнітивного, ціннісного й діяльнісного підходів. Це забезпечує розвиток особистості педагога, підвищує якість освітнього впливу на майбутніх здобувачів освіти. Формування такої компетентності виступає передумовою естетизації професійного середовища, вивчення етичних норм, розвиток креативного мислення та формування гармонійної особистості сучасного фахівця.

У цьому вимірі важливим є принцип міждисциплінарності, який дозволяє поєднувати естетичні знання з технологічними, педагогічними та психологічними, сприяючи формуванню цілісного світоглядного бачення. Спрямованість змісту на розкриття естетичних смислів у професійній діяльності сприяє емоційно-ціннісному залученню студентів до процесу навчання, поглиблює їхню рефлексію та професійну ідентичність.

Технологічний аспект реалізується через добір дидактичних технологій, які мають потенціал формування естетичної компетентності. До таких належать інтерактивні, ігрові, проблемно-рефлексивні, проєктні технології, що ґрунтуються на активному залученні студентів до створення або оцінювання естетично-насичених продуктів професійної діяльності.

Особливо продуктивними вважаються такі методи, як:

- візуалізація навчального матеріалу з використанням інфографіки, графічного моделювання, кольорознавчих та композиційних технік;
- аналіз естетичних кейсів і практичних ситуацій, у яких необхідно оцінити естетичні якості професійного продукту або середовища;
- метод емоційної рефлексії, що передбачає осмислення власних переживань, пов'язаних із досвідом естетичного сприйняття під час освітнього процесу;
- метод занурення у культурно-естетичний контекст професії, що реалізується через екскурсії, мистецькі проєкти, перегляд тематичних відеоматеріалів, вивчення художніх інтерпретацій професійних сюжетів.

Ефективне формування естетичної компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін можливе лише за умови цілісного поєднання змістової наповненості навчального матеріалу, застосування технологій, що стимулюють естетичне мислення і дію, а також урахування особистісних потреб і прагнень здобувачів освіти [3]. Сприяють урізноманітненню й удосконаленню діяльності студента та викладача, підвищують продуктивність освітнього процесу сучасні ефективні засоби розвитку естетичної компетентності

майбутніх фахівців – мультимедійні технології навчання. Науковці указують на такі переваги у використанні мультимедійного забезпечення під час викладання педагогічних дисциплін, як: забезпечення наочності, яка сприяє комплексному сприйняттю і кращому запам'ятовуванню матеріалу; програвання аудіо файлів; швидкість і зручність відтворення фотографій, графіків, текстового матеріалу; можливість показати структуру заняття; можливість швидко опанувати студентами технологією підготовки і використання презентацій уже під час практичних занять. Для організації вивчення теоретичного матеріалу на лекційних заняттях викладачі використовують презентації, створені за допомогою програми PowerPoint, відеозаписи для кращого сприймання інформації та її логічної систематизації. Для демонстрації кращих зразків мистецтва пропонують студентам прослухати звукозаписи, а потім аналізували їх за розробленими схемами. На лекції під час розгляду запланованих до розгляду питань студентам пропонується прослухати та переглянути за допомогою презентації основні ключові моменти, слухати записи та описували за допомогою порівнянь, епітетів, синонімів змістове наповнення лекції. Ефективність використання запропонованих педагогічних технологій, доцільне й комплексне їх використання створює сприятливі умови на початковому етапі розвитку естетичної компетентності майбутніх фахівців.

Розвиток естетичної компетентності майбутніх фахівців процес тривалий, систематичний, який починається з першого курсу. Завдання викладачів, використати потенціал дисципліни задля забезпечення якості означеного процесу. Дієвим засобом реалізації можливостей дисциплін у розвитку естетичної компетентності фахівців є застосування педагогічних технологій [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця є естетична компетентність. Збагачує духовний світ студентів, забезпечує ефективне виконання педагогічних завдань формування естетичної компетентності у студентів засобами фахових. У сучасних умовах це сприяє підготовці творчо активних фахівців, які шанують культурну спадщину, створюють нові естетичні цінності та здатні відповідати на виклики сучасності. Тому, потребує окремої уваги та вивчення формування естетичної компетентності студентів при вивченні фахових дисциплін в університетському освітньому просторі.

Формування естетичної компетентності вимагає вдосконалення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема таких, як психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності тощо.

Інтеграція естетики в професійну підготовку студентів дозволяє розвивати їхні творчі здібності і креативність. Традиційні методи навчання часто акцентують увагу на рутинних завданнях і механічному засвоєнні знань. Естетичний підхід заохочує студентів до самовираження, інноваційного мислення й пошуку нових рішень, що

особливо важливо в сучасному світі, де креативність стає важливим чинником успіху

Естетичні принципи можуть бути корисними для розвитку міжособистісних навичок студентів.

Формування естетичної компетентності повинно бути системним і спиратися на поєднання когнітивного, ціннісного й діяльнісного підходів.

У цьому вимірі важливим є принцип міждисциплінарності, який дозволяє поєднувати естетичні знання з технологічними, педагогічними та психологічними, сприяючи формуванню цілісного світоглядного бачення.

Особливо продуктивними вважаються такі методи, як: візуалізація навчального матеріалу з використанням інфографіки, графічного моделювання, кольорознавчих та композиційних технік; аналіз естетичних кейсів і практичних ситуацій, у яких необхідно оцінити естетичні якості професійного продукту або середовища; метод емоційної рефлексії, що передбачає осмислення власних переживань, пов'язаних із досвідом естетичного сприйняття під час освітнього процесу; метод занурення у культурно-естетичний контекст професії, що реалізується через екскурсії, мистецькі проєкти, перегляд тематичних відеоматеріалів, вивчення художніх інтерпретацій професійних сюжетів.

Ефективне формування естетичної компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін можливе лише за умови цілісного поєднання змістової наповненості навчального матеріалу, застосування технологій, що стимулюють естетичне мислення і дію, а також урахування особистісних потреб і прагнень здобувачів освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок можуть полягати в уточненні сучасних підходів – поєднання когнітивного, ціннісного й діяльнісного підходів до професійного розвитку фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Загородня Л. П., Рожнова В. М., Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів під час вивчення загальної педагогіки засобами педагогічних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. № 4. 2019. 186-191.
2. Карам Ахмед Муайд. (2020). Формування естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в позааудиторній роботі університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ. 226 с.
3. Лю Цін. Методичні аспекти формування естетичної компетентності майбутніх бакалаврів з професійної освіти у процесі вивчення фахових дисциплін. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. (18). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15675574>
4. Потапчук Т. В. Формування естетичної компетентності студентів університетів засобами фахових дисциплін. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. Вип. 3. 2024. С. 23-26.
5. Соколова А., Бахова Д. (2021). Виконавська інтерпретація оперних вокальних жанрів у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Новий Колегіум*. №4 (106). С. 54-58.
6. Толочко С., Хомич В. Структурні домінанти виховання полікультурної особистості студентів у

закладах вищої освіти на засадах естетики. *Вісник науки та освіти*. №31. 2025. С. 1834-1848.

REFERENCES

1. Zahorodnya, L. P., Rozhnova, V. M. (2019). Rozvytok estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv pid chas vyvchennya zahal'noyi pedahohiky zasobamy pedahohichnykh tekhnolohiy [Development of aesthetic competence of future educators during the study of general pedagogy by means of pedagogical technologies]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Seriya «Pedahohichni nauky»*. №4. S. 186-191. [in Ukrainian]
2. Karam, Akhmed Muayd. (2020). Formuvannya estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v pozaaudytorniy roboti universytetu [Formation of aesthetic competence of future teachers of fine arts in extracurricular work of the university] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyiv. 226 s. [in Ukrainian]
3. Lyu, Tsin. (2025). Metodychni aspekty formuvannya estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh bakalavriv z profesiynoyi osvity u protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin [Methodological aspects of the formation of aesthetic competence of future bachelors of vocational education in the process of studying professional disciplines]. *Pedahohichna Akademiya: naukovy zapysky*. (18). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15675574> [in Ukrainian]
4. Potapchuk, T. V. (2024) Formuvannya estetychnoyi kompetentnosti studentiv universytetiv zasobamy fakhovykh dystsyplin [Formation of aesthetic competence of university students by means of professional disciplines]. *Mystets'ka osvita ta rozvytok tvorchoyi osobystosti*. Vypusk 3. S. 23-26. [in Ukrainian]
5. Sokolova, A., Bakhova, D. (2021). Vykonavs'ka interpretatsiya opernykh vokal'nykh zhanriv u protsesi vokal'noyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Performing interpretation of opera vocal genres in the process of vocal training of future teachers of musical art]. *Novyy Kolehium*. №4 (106). S. 54-58. [in Ukrainian]
6. Tolochko, S., Khomych, V. (2025). Strukturni dominanty vykhovannya polikul'turnoyi osobystosti studentiv u zakladykh vyshchoyi osvity na zasadykh estetyky [Structural dominants of educating multicultural personality of students in higher education institutions on the basis of aesthetics]. *Visnyk nauky ta osvity*. 31. S. 1834-1848. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БІДА Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

КУЧАЙ Тетяна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів.

ЧИЧУК Антоніна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BIDA Olena – Doctor Pedagogical Sciences, professor, head of the chair of pedagogy, psychology,

elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Scientific interests: professional training of future specialists.

KUCHAI Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Scientific interests: professional training of future specialists.

CHYCHUK Antonina – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 06.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 22.07.2025 р.

УДК 37.013.42:37.015.31

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-17-21

ГАЛЕТА Ярослав –

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0484-529X>

e-mail: yaroslavhaleta@ukr.net

НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтовано теоретичні засади та визначено практичні шляхи інтеграції національних цінностей як змістового компоненту етнопедагогічної культури у процес професійної підготовки майбутніх учителів. Актуальність дослідження зумовлена глобалізаційними процесами, євроінтеграційними тенденціями та необхідністю збереження національної ідентичності в умовах сучасних трансформацій і воєнного стану. Показано, що національні цінності, які включають ментальність, етнічну мораль та ідентичність, формують світоглядні орієнтири педагога, визначають пріоритети виховання учнів у дусі патріотизму та поваги до культурної спадщини, забезпечують спадкоємність культурно-історичного досвіду. Проаналізовано нормативно-правові засади інтеграції етнокультурного компоненту в освітній процес (Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державний стандарт базової середньої освіти) та окреслено його реалізацію через зміст навчальних предметів, врахування регіональних особливостей, а також поєднання формальної та неформальної мистецької освіти. Розкрито роль творчих колективів національного спрямування у збагаченні етнокультурного досвіду майбутніх учителів, формуванні у них національної самосвідомості та педагогічної готовності до передачі культурних традицій учням. Підкреслено значення інтеграції національних цінностей у структуру педагогічної підготовки як умови виховання відповідальних громадян, здатних забезпечувати єдність нації та розвиток культурної спадщини в умовах глобалізаційних викликів. У дослідженні сформульовано перспективи подальших досліджень, спрямованих на розроблення інноваційних методик інтеграції національних цінностей у підготовку вчителів і вивчення ефективності поєднання формальної й неформальної освіти у формуванні етнокультурної компетентності. Зокрема, результати дослідження можуть бути використані для модернізації освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти та впровадження дієвих технологій виховання учнів у дусі патріотизму, поваги до рідної мови та культури.

Ключові слова: національні цінності, етнопедагогічна культура майбутнього вчителя, етнокультурний компонент освіти, національна ідентичність, ментальність, етнічна мораль та ідентичність, збереження культурної спадщини.

HALETA Yaroslav –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor at the Department of Educational Sciences

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0484-529X>

e-mail: yaroslavhaleta@ukr.net

NATIONAL VALUES AS A CONTENT COMPONENT OF THE ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER

The article substantiates the theoretical foundations and identifies practical ways to integrate national values as a content component of ethno-pedagogical culture into the process of professional training of future teachers. The relevance of the study is due to globalization processes, European integration trends and the need to preserve national identity in the conditions of modern transformations and martial law. It is shown that national values, which include mentality, ethnic morality and identity, form the worldview of the teacher, determine the priorities of educating students in the spirit of patriotism and respect for cultural heritage, and ensure the continuity of cultural and historical experience. The regulatory and legal principles of integrating the ethno-cultural component into the educational process are analyzed (the Laws of Ukraine “On Education”, “On Complete General Secondary Education”, the State Standard of Basic Secondary Education) and its implementation is outlined through the content of academic subjects, taking into account regional characteristics, as well as a combination of formal and informal art education. The role of creative collectives of national orientation in enriching the ethnocultural experience of future teachers, forming in them national self-awareness and pedagogical readiness to transfer cultural traditions to students is revealed. The importance of integrating national values into the structure of pedagogical training is emphasized as a condition for educating responsible citizens capable of ensuring the unity of the nation and the development of cultural heritage in the face of globalization challenges. The study

formulates prospects for further research aimed at developing innovative methods of integrating national values into teacher training and studying the effectiveness of combining formal and informal education in the formation of ethnocultural competence. In particular, the results of the study can be used to modernize educational programs of higher pedagogical education institutions and introduce effective technologies for educating students in the spirit of patriotism, respect for the native language and culture.

Key words: national values, ethno-pedagogical culture of the future teacher, ethno-cultural component of education, national identity, mentality, ethnic morality and identity, preservation of cultural heritage.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зумовлені глобалізацією, інтеграцією в європейський освітній простір та необхідністю збереження національної ідентичності, актуалізують проблему формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів. У цих умовах особливого значення набуває усвідомлення та засвоєння національних цінностей як ключового змістового компонента професійної підготовки педагогічних кадрів. Саме вчитель є провідником духовних і культурних традицій, носієм мови, звичаїв та світоглядних орієнтирів, що визначають національну самобутність народу.

Недостатня інтеграція національно-культурного компонента у зміст педагогічної освіти призводить до зниження рівня сформованості у майбутніх фахівців здатності ефективно реалізовувати виховний потенціал національних традицій. Це ускладнює виконання однієї з провідних функцій учителя – формування гармонійно розвиненої особистості, вихованої в дусі патріотизму та поваги до культурної спадщини. Тому дослідження національних цінностей як змістового компонента етнопедагогічної культури майбутнього вчителя є важливим кроком до оновлення освітніх програм, методів і технологій педагогічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що сучасні дослідження зосереджені на впливі воєнного стану на формування національної ідентичності майбутніх учителів, інтеграції фундаментальної підготовки з етнопедагогічним компонентом та визначенні критеріїв і рівнів сформованості їхньої етнопедагогічної компетентності. У наукових працях Н. Суласвої та І. Трубавіної акцентовано на впливі воєнного стану на формування національної ментальності, ідентичності та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки. Дослідження О. Кочерги та О. Бережюк висвітлюють інтеграцію фундаментальної підготовки з етнопедагогічним компонентом та окреслюють структурні складові етнопедагогічної компетентності як основи етнокультурологічного розвитку педагога. Зокрема, наукове дослідження Т. Панко та Н. Сілістару пропонує критерії та рівні сформованості етнопедагогічної компетентності, що дозволяє комплексно оцінювати підготовку майбутніх учителів.

Мета статті. Визначити практичні шляхи інтеграції національних цінностей як змістового компоненту етнопедагогічної культури у процес професійної підготовки майбутніх учителів, розкрити їхню роль у формуванні громадянської ідентичності, світоглядних орієнтирів і професійно значущих якостей педагога, а також показати значення розвитку національної ідентичності в

умовах сучасних глобалізаційних викликів і воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Динамічні трансформації сучасної світової цивілізації актуалізують проблему збереження культурного різноманіття та національної ідентичності в умовах глобалізаційних процесів і поширення масової (споживацької) культури. Ці явища виступають потужними зовнішніми чинниками, що впливають на характер та спрямованість культурного розвитку суспільства. В Україні нормативною основою освітньої діяльності в цьому напрямі є Закон України «Про освіту» (2017), який визначає розвиток людини як найвищої суспільної цінності та підкреслює необхідність виховання відповідальних громадян, здатних свідомо спрямовувати власну діяльність на благо інших і держави. Подібні положення закріплені й у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), де наголошено на формуванні патріотизму, поваги до державної мови та символіки, національних і культурних цінностей, а також на нетерпимості до дискримінації та насильства.

Важливим кроком у реалізації цих принципів стало затвердження Державного стандарту базової середньої освіти (2022), що продовжує реформу «Нової української школи» і визначає серед ключових завдань виховання патріотизму, активної громадянської позиції та шанобливого ставлення до історико-культурної спадщини українського народу. Етнокультурний компонент навчання інтегрується через зміст обов'язкових навчальних предметів (мовно-літературної, громадянсько-історичної, соціальної, природничої галузей) та врахування регіональних особливостей у варіативній частині навчальних планів, що забезпечує зв'язок освітнього процесу з національними традиціями.

Етнокультура в Україні формується передусім на основі культурних і поведінкових традицій українського народу як титульної нації, однак збагачується внесками етнічних спільнот, які проживають на території держави. Вона є результатом колективної творчості, охоплює матеріальні та духовні цінності, вироблені впродовж історії, і поєднує сталі елементи (звичаї, обряди, вірування, фольклор) із динамічним розвитком під впливом сучасних викликів. Зокрема, дослідження С. Романюк «Етнокультурний компонент у сучасній початковій освіті» показало, що провідну роль у формуванні національної та культурної свідомості молодших школярів відіграє етнокультурний компонент, який на основі історичної правди, національних цінностей та патріотизму забезпечує усвідомлення належності до України й розуміння її культурно-історичної цілісності та різноманіття [6, с. 35].

Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є передавання етнокультурних традицій молодому поколінню та формування в нього стійкої національної ідентичності. У початковій школі етнокультурний компонент виконує роль потужного засобу морально-естетичного виховання, збагачення світогляду та розвитку індивідуальності учнів. Він сприяє усвідомленню унікальності національної культури, розширенню культурного досвіду, формуванню почуття належності до українського народу та відповідального ставлення до його спадщини.

Використання етнокультурного потенціалу навчальних матеріалів, особливо підручників для читання, забезпечує засвоєння зразків усної народної творчості, легенд, байок, віршів і творів української та світової літератури, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів. Такі тексти містять мотиви краси та величі України, зображення природи рідного краю, приклади духовності та моральних ідеалів, що формують ціннісні орієнтації особистості.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти має включати формування професійно значущих якостей, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, моральних засад та духовних орієнтирів. Важливими освітніми компонентами є вивчення української мови, історії української державності та національної культури, педагогіки, етнопедагогіки, психології, що створюють підґрунтя для засвоєння національних цінностей та формування етнокультурної компетентності. Значну роль у цьому процесі відіграє неформальна мистецька освіта, організована у творчих колективах і гуртках національного спрямування (фольклорні ансамблі, хори, гурти декоративно-ужиткового мистецтва, хореографічні колективи). Такі об'єднання забезпечують збагачення етнокультурного досвіду, розвиток етнічної ідентичності та збереження традиційної культури.

Дослідження Н. Сулаєвої показало, що формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти є найбільш ефективним за умови поєднання ґрунтового опанування фундаментальних освітніх компонентів із неформальною мистецькою освітою у творчих колективах національного спрямування, що сприяє збагаченню ментальності, етнічної моралі, ідентичності та утворює їх як носіїв етнокультурної спадщини українського народу [5, с. 38-39].

Ментальність, етнічна мораль та ідентичність розглядаються як ключові складові національних цінностей, що впливають на педагогічну діяльність. Ментальність українців характеризується такими рисами, як людяність, демократичність, індивідуалізм, працьовитість, оптимізм і глибока прив'язаність до рідної мови. Етнічна мораль є сукупністю духовних норм і правил, що регулюють поведінку та взаємодію членів спільноти, а етнічна ідентичність передбачає усвідомлення своєї належності до українського народу та прийняття його культурних цінностей. Системна робота з формування цих

компонентів передбачає інтеграцію формальної та неформальної освіти, що дозволяє майбутнім педагогам не лише засвоїти національну культурну спадщину, а й стати її носіями та трансляторами.

Особливого значення цей процес набуває в умовах воєнного стану, коли зростає потреба у збереженні й зміцненні національної ідентичності. Приклади роботи студентських творчих колективів у співпраці з внутрішньо переміщеними дітьми свідчать про ефективність інтеграції національного мистецтва у виховну та освітню діяльність. Майстер-класи з народних ремесел, традиційних розписів, пісенна творчість і виконання патріотичних творів стають не лише засобом культурної адаптації та психологічної підтримки, а й дієвим інструментом формування етнокультурної компетентності.

Таким чином, національні цінності виступають змістовим ядром етнопедагогічної культури майбутнього вчителя, а їх засвоєння можливе лише за умови поєднання змісту освітніх програм з активною мистецькою та культурно-просвітницькою діяльністю у формальних і неформальних освітніх середовищах. Доцільним є уточнення поняття «національні цінності» як змістового компоненту етнопедагогічної культури майбутнього вчителя. У цьому контексті національні цінності – це сукупність духовних, моральних, культурних, історичних та соціальних орієнтирів, що відображають унікальні традиції, мову, світогляд і культурно-освітній досвід народу та визначають зміст, цілі й спрямованість педагогічної діяльності.

Зокрема, у структурі етнопедагогічної культури майбутнього вчителя національні цінності виступають базовим змістовим ядром, яке: 1) формує світоглядну позицію та громадянську ідентичність педагога; 2) забезпечує спадкоємність культурно-історичного досвіду; 3) визначає пріоритети виховання учнів у дусі патріотизму, поваги до рідної мови, традицій та культурної спадщини; 4) сприяє інтеграції національної педагогічної спадщини у сучасний освітній процес.

В умовах воєнних викликів в Україні, педагогічна діяльність виходить за межі традиційних освітніх функцій і стає інструментом культурного та психологічного опору, спрямованого на зміцнення національної єдності та стійкості громади. Структурні компоненти етнопедагогічної компетентності – мотиваційно-потребовий, когнітивний та діяльнісний – у воєнний час проявляються як комплекс взаємопов'язаних умінь і цінностей, які дозволяють майбутньому вчителю ефективно діяти в умовах соціальної нестабільності. Мотиваційний компонент підкріплюється усвідомленням особистої причетності до захисту культурної спадщини та духовних надбань народу; когнітивний – поглиблюється знаннями про історію боротьби за незалежність, приклади героїзму та моральної стійкості українців; діяльнісний – наповнюється новими формами роботи з учнями, що сприяють розвитку патріотичної свідомості, взаємопідтримки та емпатії.

Відтак, ефективне формування національних цінностей як змістового компоненту етно-педагогічної культури майбутнього вчителя вимагає не лише концептуально-методологічного обґрунтування, а й розроблення практичних форм і методів їх реалізації у навчальному процесі. Доцільними у цьому контексті є такі приклади організації освітнього процесу:

1. Навчально-дослідницькі проєкти: «*Моя мисто/село в історії України*» (збирання та аналіз усних свідчень старожилих, дослідження місцевих легенд, фольклору та культурних традицій); «*Герої моєї громади*» (створення мультимедійних презентацій, відеосюжетів чи подкастів про сучасних захисників України, волонтерів і діячів культури); «*Етнічне розмаїття України*» (вивчення традицій етнічних спільнот регіону з акцентом на культурну взаємодію та взаємозбагачення) тощо.

2. Мистецько-культурні ініціативи: організація майстер-класів із традиційних українських ремесел (вишивка, гончарство, писанкарство, різьблення по дереву) за участю носіїв культурної спадщини; проведення літературно-музичних вечорів, присвячених творчості Тараса Шевченка, Лесі Українки, Ліни Костенко та сучасних авторів, чії твори відображають патріотичну тематику; організація виставок студентських робіт, присвячених відтворенню символів, образів та обрядів української культури.

3. Інтегровані та міждисциплінарні заняття: «*Мова і культура*» (інтеграція української мови й літератури з історією, коли художні тексти розглядаються в історико-культурному контексті); «*Природа рідного краю*» (поєднання біології, географії та екології з елементами традиційних форм природокористування); «*Мистецтво в умовах війни*» (аналіз ролі музики, образотворчого мистецтва та літератури у збереженні національного духу).

4. Використання цифрових технологій: розробка віртуальних турів українськими музеями, історико-культурними заповідниками та пам'ятками; створення студентських блогів, YouTube-каналів і подкастів, присвячених популяризації українських звичаїв, пісень і обрядів; проведення онлайн-зустрічей із відомими митцями, етнографами, культурними діячами тощо.

Педагогічні практики, орієнтовані на відтворення та трансляцію національних цінностей у воєнних умовах, включають створення інтегрованих навчальних проєктів, які поєднують історичний, культурологічний, мистецький та громадянсько-патріотичний контексти. Це можуть бути дослідницькі роботи, присвячені родинним та регіональним традиціям, творчі заходи, що відтворюють народні обряди, а також соціально орієнтовані проєкти з підтримки внутрішньо переміщених осіб, зокрема дітей шкільного віку.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, національні цінності є не лише важливим чинником професійної підготовки майбутнього вчителя, а й стратегічним орієнтиром розвитку української освіти, спрямованої на збереження та примноження культурної спадщини народу. Їх інтеграція в освітній процес через поєднання формальної та неформальної складових

забезпечує формування педагогів, здатних не тільки передавати знання, а й виховувати в учнів почуття національної гідності, патріотизму, поваги до рідної мови й культури. Такий підхід сприяє утвердженню в суспільстві духовних і моральних орієнтирів, що зміцнюють єдність нації та забезпечують спадкоємність поколінь в умовах сучасних викликів і глобалізаційних змін. Інтеграція національних цінностей у підготовку майбутніх учителів є ключовою умовою збереження культурної спадщини та формування громадянської ідентичності молодого покоління. Її ефективність забезпечується комплексним поєднанням теоретичного змісту освітніх програм із практичною культурно-просвітницькою діяльністю, що сприяє вихованню свідомих, патріотично налаштованих педагогів, здатних діяти в умовах сучасних суспільних викликів. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розроблення та апробацію інноваційних методик інтеграції національних цінностей у зміст підготовки майбутніх учителів, вивчення ефективності поєднання формальної й неформальної освіти у формуванні етнокультурної компетентності, а також на визначення педагогічних умов, що забезпечують сталий розвиток національної ідентичності здобувачів освіти в умовах сучасних суспільних викликів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. Посібник. К.: МАУП, 2000. 312 с.
2. Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект. Народознавча компетентність дітей та молоді: Івано-Франківськ: *Зб. наук. праць*. 2007. 280 с.
3. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.
4. Березюк О. С. Методичні засади формування етнокультурної компетентності особистості. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 13–21.
5. Sulaieva, N. Features of future teacher's ethnocultural competence formation in the conditions of martial law. *Pedahohichni nauky*. 2023. № 81. Р. 34–39. [Електронний ресурс]. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289368>.
6. Romaniuk S. Ethno-cultural component in modern primary education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 28. Р. 31–35. [Електронний ресурс]. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.31-35>
7. Стельмахович М. Г. Застосування ідей української етнопедагогіки в роботі вчителя початкових класів. *Початкова школа*. 1994. № 12. С. 4–7.
8. Сявавко Є. Народознавча культура викладача як складова філософсько-етичної концепції педагогічної діяльності у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 213–220.
9. Бакланова Н. М. Формування духовної культури особистості виховними засобами української етнопедагогіки. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 182. С. 53–57

REFERENCES

1. Zyazyun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realiyi* [Pedagogy of goodness: ideals and realities: science and method]: nauk.-metod. posibnyk. K.: MAUP. 312 s. [in Ukrainian]

2. Lysenko, N. V. (2007). Etnokul'turna kompetentnist' suchasnoho pedahoha: psykholoho-pedahohichnyy aspekt. Narodoznavcha kompetentnist' ditey ta molodi [Ethnocultural competence of a modern teacher: psychological and pedagogical aspect. Ethnological competence of children and youth]. Zb. nauk. prats'. Ivano-Frankivs'k. 280 s. [in Ukrainian]
3. Dontsov, A. V. (2008). Moral'na kul'tura vchytelya [Moral culture of the teacher] Kharkiv: KHNU imeni V. N. Karazina. 240 s. [in Ukrainian]
4. Bereziuk, O. S. (2015). Metodychni zasady formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti osobystosti. [Methodological principles of the formation of ethnocultural competence of the individual]. Osvitohichnyidyskurs. № 3 (11). S. 13–21. [in Ukrainian]
5. Sulaieva, N. (2023). Features of future teacher's ethnocultural competence formation in the conditions of martial law. Pedahohichni nauky. № 81. P. 34–39. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289368>.
6. Romaniuk, S. (2023). Ethno-cultural component in modern primary education. Mountain School of Ukrainian Carpaty. № 28. P. 31–35. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.31-35>
7. Stel'makhovych, M. H. (1994). Zastosuvannya idey ukrayins'koyi etnopedahohiky v roboti vchytelya pochatkovykh klasiv [The application of ideas of Ukrainian ethnopedagogy in the work of a primary school teacher] Pochatkova shkola. № 12. S. 4–7. [in Ukrainian]
8. Siavavko, Y. (2009). Narodoznavcha kultura vykladacha yak skladova filosofsko-etychnoi kontseptsii pedahohichnoi diialnosti u vyshchii shkoli. [Ethnocultural culture of the teacher as a component of the philosophical

and ethical concept of pedagogical activity in higher education]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna. Vyp. 25. Ch. 1. S. 213–220 [in Ukrainian]

9. Baklanova, N. M. (2019). Formuvannia dukhovnoi kultury osobystosti vykhovnymy zasobamy ukrainskoi etnopedahohiky. [Formation of the spiritual culture of the individual by educational means of Ukrainian ethnopedagogy]. Pedahohika i psykholohiia. № 182. S. 53–57. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАЛІЄТА Ярослав – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: феномен «соціальна зрілість»; проблема становлення особистості в умовах інформатизації суспільства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HALETA Yaroslav – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educational Sciences Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: the phenomenon of «social maturity»; the problem of personality development in the context of society informatisation.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 01.09.2025 р.

УДК 378:[37.013.8:376] (045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-21-26

ДУБІНКА Микола –

доктор педагогічних наук, доцент,
в.о. декана факультету освітніх наук та мистецтв
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7129-3750>
e-mail: m.m.dubinka@cuspu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті автор зазначає на важливості інклюзивної освіти у вищій школі, що є одним з провідних напрямів розвитку сучасної освітньої системи, спрямованість якого передбачає створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх здобувачів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Дослідник акцентує увагу на загальній потребі у глибокому аналізі організаційно-педагогічних засад та особливостей інклюзивного навчання у ЗВО, розробленні ефективних моделей управління інклюзією, підготовці кваліфікованого кадрового потенціалу, здатного реалізувати інклюзивні підходи на практиці.

Це дослідження присвячене особливостям формування інклюзивного освітнього середовища у закладі вищої освіти, яке доречно трактувати як спеціальне середовище, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку студентів з різним рівнем здоров'я та освітніми потребами. Це своєрідна організація універсального фізичного, освітнього та соціального просторів, що сприятимуть формуванню професійних компетентностей усіх здобувачів вищої освіти, в тому числі, з особливими освітніми потребами. Автор підкреслює, що ефективність такого середовища визначається сукупністю умов, методів і засобів, спрямованих на спільне навчання, виховання та розвиток студентів. Ключовим є врахування потреб і здібностей здобувачів освіти, що сприяє їх соціально-професійній адаптації, самоствердженню, самореалізації та інтеграції в суспільні відносини.

У змісті статті зацентовано увагу на певних умовах ефективності здійснення інклюзивного навчання. Ключовими серед них є: 1) персоналізація (врахування індивідуальних освітніх потреб і здібностей студентів); 2) матеріально-технічне забезпечення; 3) методична готовність персоналу до роботи з різними категоріями студентів; 4) позитивний соціально-психологічний клімат у студентському колективі сприяє почуттю приналежності осіб з особливими освітніми потребами до єдиного неподільного соціуму.

Дослідником підкреслюється, що й міжнародний досвід, і національні практики своєю результативністю доводять, що універсальний дизайн навчання та стратегія щодо рівних можливостей – шлях до успішної інтеграції студентів з різними освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзія, здобувачі освіти, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, особливі освітні потреби, соціально-професійна адаптація, педагогічний супровід.

DUBINKA Mykola –

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Dekan of the Faculty of Educational Sciences and Arts of
the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7129-3750>
e-mail: m.m.dubinka@cuspu.edu.ua

FEATURES OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF ACTIVITIES OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

In the article, the author notes the importance of inclusive education in higher education, which is one of the leading directions of development of the modern educational system, the focus of which involves creating conditions for equal access to quality education for all applicants, including those with special educational needs. The researcher emphasizes the urgent need for a deep analysis of the organizational and pedagogical principles and features of inclusive education in higher education, the development of effective models of inclusion management, and the training of qualified personnel capable of implementing inclusive approaches in practice.

This study is devoted to the peculiarities of the formation of an inclusive educational environment in a higher education institution, which should be interpreted as a special environment aimed at providing favorable conditions for learning and comprehensive development of students with different levels of health and educational needs. This is a kind of organization of universal physical, educational and social spaces that will contribute to the formation of professional competencies of all higher education students, including those with special educational needs. The author emphasizes that the effectiveness of such an environment is determined by a set of conditions, methods and means aimed at joint learning, education and development of students. The key is to take into account the individual needs and abilities of students, which contributes to their socio-professional adaptation, self-affirmation, self-realization and integration into social relations.

The article focuses on certain conditions for the effectiveness of inclusive education. Key among them are: 1) personalization (taking into account individual educational needs and abilities of students); 2) material and technical support; 3) methodological readiness of staff to work with different categories of students; 4) a positive socio-psychological climate in the student body contributes to the sense of belonging of individuals with special educational needs to a single indivisible society.

The researcher emphasizes that both international experience and national practices prove with their effectiveness that universal learning design and a strategy for equal opportunities are the way to the successful integration of students with different educational needs.

Key words: inclusion, education seekers, inclusive education, inclusive educational environment, special educational needs, socio-professional adaptation, pedagogical support.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інклюзивна освіта в Україні активно впроваджується переважно у дошкільній та загальноосвітній ланках, водночас питання її організації у закладах вищої освіти (ЗВО) залишається недостатньо дослідженим. Першим законодавчим актом, що вніс зміну до створення рівних можливостей для студентів з обмеженими можливостями в здобутті ними вищої освіти нарівні зі здоровими однолітками вважають Указ Президента України «Про Національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001–2005 роки» (від 13 липня 2001 року № 519/2001) [1]. Поступово інклюзивна освіта стає пріоритетним напрямом трансформації сучасної вищої школи, що зумовлено загальнодержавним курсом на забезпечення рівного доступу до освіти для всіх громадян, зокрема осіб з особливими освітніми потребами [12].

Організація інклюзивного навчання у ЗВО України спирається на низку законодавчих актів. Серед яких: Закон України «Про освіту» (2017), який проголошує принципи доступності, рівності прав і можливостей у здобутті освіти, а також встановлює обов'язок закладів освіти створювати умови для навчання осіб з ООП (ст. 19) та Закон України «Про вищу освіту» (2014), що передбачає надання підтримки студентам з інвалідністю шляхом адаптації навчальних планів, організації індивідуального супроводу (ст. 62).

Окрім того, держава ухвалила низку нормативних документів, спрямованих на безбар'єрний простір – зокрема, Постанову КМУ № 635 (2019), Постанову КМУ № 967 (2020) та Національну стратегію до 2030 року з безбар'єрності. Зміст цих та інших документів є визна-

чальними в напрямку правової та соціальної доцільності розвитку інклюзивного освітнього середовища у вищій школі.

Значущість цієї проблеми також диктується сучасними умовами: під час військового конфлікту соціальна відповідальність закладів вищої освіти стає надважливою – необхідні адаптивні інклюзивні стратегії для підтримки вразливих груп студентів. При цьому важливим є створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в системі діяльності закладу вищої освіти. Його дієвість включає сукупність умов, способів та засобів, які спрямовані у своїй основі на спільне навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти та забезпечують продуктивність освітнього процесу. При цьому досить важливим є врахування особистісних потреб та здатностей студентів з особливими освітніми потребами, сприяючи їх соціально-професійній адаптації, процесам самоствердження та самореалізації, природній їх інтеграції у систему суспільних відносин [11; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення наукових праць засвідчує про зростаючий інтерес до різних аспектів інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. Ряд досліджень Т. Бондар, Д. Завітренко, Л. Кашуба, Н. Савченко, О. Таранченко аналізують процеси становлення, еволюцію нормативно-правової бази інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, включаючи вищу школу, та наголошують на необхідності її подальшого вдосконалення відповідно до міжнародних стандартів.

Організаційні аспекти створення інклюзивного освітнього середовища та соціально-педагогічні умови реалізації інклюзивного навчання у ЗВО досліджуються у працях Л. Герасименко, М. Моруса, Г. Сенік, Н. Софій,

Л. Шелудченко. Моделі інклюзивної освіти та особливості створення безбар'єрного середовища в закладах вищої освіти аналізуються в дослідженнях С. Бондар, В. Гладуш, Л. Грень, О. Гуренко, Н. Захарової, Н. Кирич, Г. Лопатіної, Ю. Назаренко, М. Нестеренко, О. Петренко, Л. Шелудченко.

Проблеми готовності викладачів вищої школи до роботи зі студентами з ООП та питання їх педагогічної підтримки (психолого-педагогічного супроводу) порушуються у дослідженнях Н. Гонюкової, Т. Іванової, Н. Маруняк, О. Продіус та ін.

Метою статті є окреслити специфіку побудови інклюзивного освітнього середовища у ЗВО, визначити його особливості та ключові структурні компоненти, інструменти його впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивна освіта у вищій школі набуває стратегічного значення, оскільки відображає глобальні тенденції забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Інклюзія у вищій освіті, за твердженням Н. Савченко, сприяє усуненню бар'єрів, що ускладнюють процес здобуття освіти у ЗВО певним групам населення, та є індикатором її гуманістичного підґрунтя в цілому [9]. Це є наразі значущим та буде особливо важливим у післявоєнний час відбудови України, коли актуалізуються питання соціальної інтеграції, рівних можливостей і психоемоційної підтримки населення.

Ця тенденційність передбачає: 1) забезпечення комплексного підходу до побудови інклюзивного середовища у ЗВО, який охоплює фізичні, інформаційні, методичні, соціальні та педагогічні складові; 2) розробку стратегій організації універсального простору, що сприяє доступності, автономії та соціальному залученню здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; 3) окресленні ролі ЗВО як соціально відповідальної інституції, особливо в умовах зовнішніх викликів (наприклад, війни); 4) між-інституційну співпрацю – з інклюзивно-ресурсними центрами, органами влади, соціальними партнерами – для впровадження інклюзії на практиці [1; 2; 4; 7; 9; 12].

Дослідниця Н. Калашник підкреслює, що більшість закладів вищої освіти не мають спеціалізованих центрів підтримки студентів з ООП, а також спостерігається низький рівень обізнаності викладачів щодо адаптаційних стратегій навчання [5, с. 113]. Крім того, існує потреба у нормативному врегулюванні окремих аспектів інклюзивної політики на рівні кожного ЗВО. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у глибокому аналізі організаційно-педагогічних засад та особливостей інклюзивного навчання у ЗВО, розробленні ефективних моделей управління інклюзією, підготовці кваліфікованого кадрового потенціалу, здатного реалізувати інклюзивні підходи на практиці.

Цінною є позиція Т. Бондар, де дослідниця визначає інклюзивне навчання у вищій школі як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти студентам з інвалідністю (особливими освітніми потребами – виокремлено

нами) шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчальної пізнавальної діяльності [1]. Отже, інклюзивне навчання – це не просто набір практик для залучення осіб з особливими потребами до освітнього процесу, а глибока педагогічна парадигма, яка вимагає переосмислення цілей, принципів та методів освіти загалом. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, інклюзія у вищій освіті передбачає створення умов, що сприяють повноцінній участі всіх здобувачів освіти в освітньому процесі без дискримінації [15].

Акцентуємо увагу, що важливою умовою включення молоді з особливими потребами в освітній процес закладу вищої освіти є створення інклюзивного освітнього середовища. Численні праці засвідчують наукове зацікавлення вчених природою поняття «середовище». У тлумачному словнику поняття «середовище» потрактоване як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організацій [1]. Поняття набуває різних значень залежно від прикметника, що називає його ознаку, наприклад «освітнє середовище», «культурно-освітнє середовище», «навчально-виховне середовище», «середовище вікового спілкування», «толерантне середовище» та ін. (С. Болдирева, Е. Бондаревська, М. Селіванова та ін.). Кожен із зазначених термінів включає перелік елементів, що характеризують певну сферу людської діяльності. Психологи, педагоги розуміють під освітнім середовищем систему умов, що створюються для особистісного розвитку учасників освітнього процесу: освітні технології, навчальна та управлінська діяльність, способи взаємодії із зовнішніми чинниками. В. Бондар, визначає інклюзивне освітнє середовище як сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі ... незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників освітнього процесу, пов'язаних спільністю умов, у яких відбувається їхня діяльність [1].

У цілому, інклюзивне середовище – організація спеціальних умов ... сукупність матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення, що сприятиме ефективному навчанню... та не перешкоджатиме навчанню інших [3; 4; 8; 10; 14]. Цю думку розвиває науковець В. Козуля, визначаючи інклюзивне освітнє середовище як спеціальне середовище, спрямоване на забезпечення сприятливих умов для навчання і всебічного розвитку студентів з різним рівнем здоров'я та освітніми потребами» [6, с. 92]. Це відповідає підходу О. Мацюк, яка підкреслює, що інклюзія – це «сукупність умов, способів і засобів... з урахуванням потреб та можливостей студентів» [8, с. 48].

Вивченню інклюзивного середовища у ЗВО приділяли увагу С. Бондар, О. Петренко, Л. Шелу-

дченко, які визначають його як «організацію універсального фізичного, освітнього та соціального просторів... що сприятимуть формуванню професійних компетентностей усіх здобувачів вищої освіти, в тому числі, з особливими освітніми потребами» [10, с. 37].

Л. Грень, О. Кравченко, І. Шевченко наголошують: «Необхідною умовою... є теоретична і методологічна база інклюзивної освіти, підвищення рівня підготовки викладацько-професорського складу..., матеріально-технічна та програмно-методична забезпеченість» [3, с. 157]. При цьому Н. Савченко підкреслює важливість інклюзивної інфраструктури – фізичної, інформаційної, цифрової – як базису, що забезпечить безбар'єрність доступу до вищої освіти, з акцентом на соціальну інклюзію різних груп (ветерани, маломобільні, переселенці та ін.) [9].

Особливості моделей інклюзивної освіти в Україні та країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства аналізують Н. Захарова, О. Продиус, виокремлюючи три компоненти: «просторово-предметний, комунікативно-організаційний, змістовно-методичний» [4, с. 84].

У міжнародних дослідженнях акцентується на універсальному дизайні навчання (UDL), що передбачає «численні засоби представлення... вираження... залучення...». Міжнародний досвід підтверджує, що інклюзія є правом людини. Так, у дослідженні університетської інклюзії підкреслюється: «Інклюзивна освіта – це глобальна концепція, яка розглядає доступ та включення учнів до системи освіти як право людини» [14, р. 46].

Досліджуючи особливості інклюзивного освітнього середовища в діяльності закладу вищої освіти варто зважати на ряд концептуальних засад, що передбачають визначення системи умов, методів і засобів, що забезпечують ефективність спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів. Організаційне забезпечення інклюзивного навчання у ЗВО передбачає створення ефективної інституційної структури, яка здатна забезпечити рівний доступ до освітніх послуг для студентів з ООП. При цьому, як слушно наголошують О. Кондратюк, Т. Васютіна, необхідно формувати політику інклюзії як складову загальної стратегії розвитку університету, інтегруючи інклюзивні підходи в усі структурні підрозділи [13].

Дослідниця Н. Гонюкова наголошує на важливості врахування когнітивних, емоційно-вольових та соціальних особливостей осіб з ООП у розробці навчальних програм та підходів до викладання. У своєму дослідженні науковець підкреслює, що «інклюзія – це процес системного змінювання освітнього середовища, який вимагає міждисциплінарної співпраці, зокрема участі педагогів, психологів, соціальних працівників і самих студентів» [2, с. 15].

Здійснюючи аналіз особливостей створення інклюзивного освітнього середовища, до базових компонентів організаційного супроводу інклюзії доречним є віднести: 1) створення структурних підрозділів, відповідальних за координацію

інклюзивної політики (центри підтримки студентів з ООП); 2) проведення моніторингу доступності освітніх послуг; 3) впровадження процедур супроводу та індивідуального консультування студентів; 4) адаптація фізичного простору та інформаційного середовища (безбар'єрність, ІКТ); 5) формування системи внутрішнього забезпечення якості інклюзивного навчання.

Освітнє середовище, як доводять науковці-практики Т. Бондар, А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, стане інклюзивним за умов наявності низки ознак: 1) спланований та організований фізичний простір, у якому б здобувачі освіти могли безпечно пересуватися під час групових й індивідуальних занять; 2) сприятливий соціальний та емоційний клімат; 3) умов для спільної роботи молоді, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [1; 7].

У цілому, інклюзивне середовище охоплює фізичний простір (безбар'єрна інфраструктура – пандуси, доступні аудиторії), педагогічні стратегії й освітні умови (адаптовані методики, універсальний дизайн навчання, інформаційно-комунікаційні ресурси) та соціально-психологічний клімат (підтримка, психолого-педагогічне консультування, культурна інтеграція).

Як зазначає ЮНЕСКО (2020, 2022), «Рівність та інклюзія повинні поширюватися на навчальний досвід студентів та життя в кампусі» [15], що підкреслює необхідність інтеграції інклюзивних принципів у всі аспекти університетського життя. Дослідження Tandfonline (2024) вказує, що інклюзивні навчальні середовища часто мають гнучке планування... персоналізоване навчання... спільне навчання, що відповідає принципам універсального дизайну [16]. При цьому ряд науковців виокремлюють специфічні характеристики інклюзивного освітнього середовища: доступність, полісуб'єктність, безбар'єрність та варіативність, що є значущими структурними компонентами його дієвості.

При цьому варто зважати на певні умови, врахування яких буде сприяти ефективності здійснення інклюзивного навчання. Ключовими серед них є: 1) персоналізація (врахування індивідуальних освітніх потреб і здібностей студентів) [6; 8]; 2) матеріально-технічне забезпечення [3; 7]; 3) методична готовність персоналу до роботи з різними категоріями студентів [8; 12]; 4) позитивний соціально-психологічний клімат у студентському колективі сприяє почуттю приналежності осіб з особливими освітніми потребами до єдиного неподільного соціуму [5; 11; 14; 16]. При цьому, як слушно зазначає Н. Гонюкова, необхідною умовою ефективності реалізації інклюзивної освіти в діяльності ЗВО є трансформація інклюзивного підходу із «залучення до системи» у «спільне творення системи» всіма учасниками освітнього процесу [2, с. 18]. Саме такий підхід дозволяє говорити не лише про соціальну адаптацію, але й про розвиток освітньої інноваційності в інклюзивному освітньому середовищі.

У цілому, інклюзивна освіта має великі перспективи, адже дозволяє не тільки забезпечити

рівні права для здобувачів з особливими потребами, але й формує толерантне суспільство, де всі люди сприймаються як рівні. Крім того, успішне впровадження інклюзії може зробити освітній процес більш різноманітним, цікавим для всіх його учасників, оскільки вони навчаються взаємодіяти з різними людьми, розвивають емпатію і соціальні навички. Не випадково, Н. Гонюкова підкреслює, що головна спрямованість інклюзивної освіти у вищій школі полягає не лише в адаптації освітнього середовища до потреб осіб з ООП, а й у трансформації освітніх підходів та філософії викладання загалом [2, с. 12]. Авторка підкреслює, що головною метою інклюзії є не тільки фізична доступність освітніх послуг, але й формування таких педагогічних умов, за яких кожен студент зможе досягти академічного успіху на засадах рівності, поваги до відмінностей і партнерської взаємодії.

Як результат, інклюзивне навчання у ЗВО вимагає цілісної стратегії, що охоплює організаційні, методичні та педагогічні аспекти. Варто забезпечити належну підготовку викладачів, розвивати інфраструктуру, формувати толерантне освітнє середовище. Інклюзія вищої освіти – це не лише про доступ, але й про якість, підтримку та розкриття потенціалу кожного студента.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрому. Інклюзивне середовище у ЗВО – це багатокомпонентна система, що поєднує фізичну доступність, методичну адаптивність та соціальну інтеграцію. Його ефективність залежить від комплексного підходу, який об'єднує педагогічні, організаційні та психологічні умови, кадрової готовності та сталого розвитку інклюзивної культури. При цьому індивідуалізація навчання та підтримка студентів із різними освітніми потребами є ключовими чинниками успішності. Міжнародний досвід та національні практики підтверджують, що універсальний дизайн навчання та політика рівних можливостей – шлях до успішної інтеграції студентів з різними освітніми потребами.

Перспективи подальших розвідок напрому вбачаємо у вивченні та вдосконаленні шляхів реалізації інклюзивної освіти у вищій школі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 607 с.
- Гонюкова Н. В. Інклюзивна освіта у вищій школі : педагогічні засади. Київ : Наук. світ, 2020. 208 с.
- Грень Л., Кравченко О., Шевченко І. Теоретичні засади формування інклюзивного середовища у закладах вищої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. № 3. 2021. С. 154–160. DOI : <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.3.21>
- Захарова Н. М. Модель інклюзивного освітнього середовища закладу вищої освіти. Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : колективна монографія / О. Гуренко, Н. Захарова, Н. Мацейко, К. Петровська,

А. Попова, А. Тургенева ; за заг. ред. к. пед. н., доц. К. Петровської. Вінниця : ТВОРИ, 2023. Розд. 3. С. 147–186.

5. Калашник Н. М. Організаційне забезпечення інклюзивної освіти у ЗВО. Вища освіта України. № 1(78). 2021. С. 112–116.

6. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність і структура. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. № 57. 2020. Рр. 91–95. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-91-95>

7. Колупасва А. А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупасва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда [та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.

8. Мацюк О. Інклюзивне освітнє середовище у вищій школі: досвід Університету «Україна». Інклюзивна освіта: наука і практика. № 2. 2021. С. 45–52.

9. Савченко Н. С. Надбання досвіду минулого у процесі розвитку андрагогіки як доповнення до національної історії освіти дорослих. [Колективна монографія]. Сучасна освіта в Україні : виклики та інновації в XXI столітті : колективна монографія [електронне видання]. Дніпро : Середняк Т. К., 2025. С. 250–270. DOI : <https://doi.org/10.36550/978-617-8540-83-8-13>

10. Шелудченко Л., Петренко О., Бондар С. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти: сучасні тенденції. Педагогічні науки. 103(2). 2024. С. 35–42. DOI : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2024-103.35-42>

11. Browman, A. S., & Destin, M. Promoting belonging: A review of belonging interventions in education. Educational Psychology Review, 32(2), 2020. Рр. 1–28. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09510-2>

12. Varnavska I., Kharchuk O., Dubinka M., Kulikova S., & Kondratska G. Social environment as a factor of personality formation. Revista Eduweb. 17(1). 2023. Рр. 219–229. DOI : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21>

13. Vasiutina T. M., Kondratiuk O. M. The role of integrated classes in the process of teaching future primary school teachers in the institution of higher education and features of their conduct. Pedagogical and psychological science and education : transformation and development vectors: Collective monograph. Vol. 1. Піра : Baltija Publishing. 2021. Рр. 141–159. DOI : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-8>

14. Santos, R., Gonçalves, T., & Silva, P. Toward inclusive higher education in a global context. Journal of Inclusive Education. 22(1). 2018. Рр. 45–60. DOI : <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427030>

15. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO. 2020.

16. Tandfonline. Inclusive higher education: Flexible spaces and personalised learning. Oxford Review of Education. 2024. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2024.2397398>

REFERENCES

1. Bondar, T. I. (2019). Tendenciya rozvytku inklyuzyvnoyi osvity u SSHA ta Kanadi [Trends in inclusive education in the United States and Canada: dis. ... Dr. Ped. Science]: 13.00.01 / Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy. Khmelnytsky. 607 s. [in Ukrainian]
2. Honiukova, N. V. (2020). Inklyuzivna osvita u vyshchii shkoli: pedahohichni zasady [Inclusive education in higher school: pedagogical principles]. Kyiv: Nauk. svit. 208 s. [in Ukrainian]
3. Hren', L., Kravchenko, O., Shevchenko, I. (2021). Teoretychni zasady formuvannya inklyuzyvnoho seredovyscha u zakladykh vyshchoyi osvity [Theoretical principles of forming an inclusive environment in higher education institutions]. Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymi systemamy. № 3. Pp. 154–160. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.3.21> [in Ukrainian]
4. Zakharova, N. M. (2023). Model' inklyuzyvnoho osvith'oho seredovyscha zakladu vyshchoyi osvity [Model of inclusive educational environment of a higher education institution]. Sotsial'no-osvitni dominanty profesiynoi pidhotovky fakhivtsiv sotsial'noyi sfery ta inklyuzyvnoyi osvity: kolektyvna monohrafiya / O. Hurenko, N. Zakharova, N. Matseyko, K. Petrovs'ka, A. Popova, A. Turhenyeva; za zah. red. k. ped. n., dots. K. Petrovs'koyi. Vinnytsya: TVORY. Rozd. 3. S. 147–186. [in Ukrainian]
5. Kalashnyk, N. M. (2021). Orhanizatsiine zabezpechennia inklyuzyvnoyi osvity u ZVO [Organizational support for inclusive education in higher education institutions]. Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine. 1(78). S. 112–116. [in Ukrainian]
6. Kozulya, V. (2020.). Inklyuzyvne osvitnye seredovyshe: sutnist' i struktura [Inclusive educational environment: essence and structure]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. № 57. Pp. 91–95. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-91-95> [in English]
7. Kolupaieva, A. A. (2007). Kontseptualni aspekty inkluzivnoyi osvity [Conceptual aspects of the inclusive education]. Inklyuzivna shkola: osoblyvosti organizatsiyi ta upravlinnia navchalno-metodichnii posibnyk / A.A. Kolupaieva, N.Z. Sofii, Yu.M. Nayda [ta in.]; za zag. red. L.I. Danilenko. K. 128 p. [in Ukrainian]
8. Matsyuk, O. (2021). Inklyuzyvne osvitnye seredovyshe u vyshchii shkoli: dosvid Universytetu «Ukrayina» [Inclusive educational environment in higher education: experience of the University «Ukraine»]. Inklyuzivna osvita: nauka i praktyka. № 2. Pp. 45–52. [in Ukrainian]
9. Savchenko, N. S. (2025). Nadbannia dosvidu mynuloho u protsesi rozvytku andrahohiky yak dopovnennia do natsionalnoi istorii osvity doroslykh [The acquisition of the experience of the past in the process of developing Andragogics as a complement to the national history of adult education]. [Kolektyvna monohrafiia]. Suchasna osvita v Ukraini: vyklyky ta innovatsii v KhKhI stolitti: kolektyvna monohrafiia [elektronne vydannia]. Dnipro: Seredniak T. K. S. 250–270. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8540-83-8-13> [in Ukrainian]
10. Sheludchenko, L., Petrenko, O., Bondar, S. (2024). Inklyuzyvne osvitnye seredovyshe u zakladykh vyshchoyi osvity: suchasni tendentsiyi [Inclusive educational environment in higher education institutions: modern trends]. Pedahohichni nauky. 103(2). Pp. 35–42. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2024-103.35-42> [in Ukrainian]
11. Browman, A. S., & Destin, M. (2020). Promoting belonging: A review of belonging interventions in education. Educational Psychology Review. 32(2). Pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09510-2> [in English]
12. Varnavska, I., Kharchuk, O., Dubinka, M., Kulikova, S., & Kondratska, G. (2023). Social environment as a factor of personality formation. Revista Eduweb. 17(1). Pp. 219–229. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21> [in English]
13. Vasiutina, T. M., Kondratiuk, O. M. (2021). The role of integrated classes in the process of teaching future primary school teachers in the institution of higher education and features of their conduct. Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: Collective monograph. Vol. 1. Riga. Latvia: Baltija Publishing. Pp. 141–159. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-8> [in English].
14. Santos, R., Gonçalves, T., & Silva, P. (2018). Toward inclusive higher education in a global context. Journal of Inclusive Education. 22(1). Pp. 45–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427030> [in English]
15. UNESCO. (2020). Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO. [in English]
16. Tandfonline. (2024). Inclusive higher education: Flexible spaces and personalised learning. Oxford Review of Education. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2024.2397398> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУБІНКА Микола – доктор педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету освітніх наук та мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблема професійного самовизначення особистості в історичному вимірі; вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, теорія і практика позашкільної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUBINKA Mykola – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Dekan of the Faculty of Educational Sciences and Arts of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: the problem of professional self-determination of personality in the historical dimension; study of the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi, theory and practice of extracurricular education.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2025 р.
Стаття прийнята до друку 01.09.2025 р.

УДК 378:616-074/-078]:[37.016:615.9]
DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-27-33

ЗАБЛОЦЬКА Ольга –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологій медичної діагностики,
реабілітації та здоров'я людини
Житомирського медичного інституту
Житомирської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0850-5754>
e-mail: olgazabl55@gmail.com

НИКОЛАЄВА Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологій медичної діагностики,
реабілітації та здоров'я людини
Житомирського медичного інституту
Житомирської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6866-7587>
e-mail: irinaniknik5@gmail.com

МІСЦЕ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ОСНОВИ ТОКСИКОЛОГІЇ» У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ

У статті обґрунтовано значущість вивчення освітнього компоненту «Основи токсикології» для формування загальних і спеціальних компетентностей, програмних результатів навчання, професійно-орієнтованих знань та вмінь здобувачів вищої освіти зі спеціальності 16 Технології медичної діагностики та лікування освітнього ступеня бакалавр, необхідних для їхньої ефективної діяльності на посаді лаборанта токсикологічних відділень судово-медичних лабораторій.

Відібрано перелік загальних та спеціальних компетентностей і програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти за даною спеціальністю, які формуватимуться в освітньому компоненті «Основи токсикології». Доведено необхідність внесення у відповідний Стандарт вищої освіти додаткового програмного результату навчання «Виконувати токсикологічні дослідження та верифікувати їх результати».

Розподілено обсяг (4 кредити/120 годин) та зміст освітнього компоненту «Основи токсикології». Визначено два модулі – Модуль I. Токсикологічна хімія (аналітична токсикологія) та Модуль II. Фармацевтична, виробнича, екологічна, харчова та військова токсикологія. Запропоновано до вивчення 14 лекцій (28 годин), 15 лабораторних занять (30 годин), 60 годин самостійної роботи здобувачів освіти та залік (2 години). Протягом навчання студенти ознайомляться з класифікацією токсинів (промислових, сільськогосподарських, екологічних, фармацевтичних, харчових та військових), їх антидотами, правилами техніки безпеки при роботі з токсинами, особливостями пробопідготовки та безпосереднього проведення якісних та кількісних досліджень.

Встановлено, що освітній компонент «Основи токсикології» має тісні міждисциплінарні зв'язки з іншими освітніми компонентами – «Техніка лабораторних робіт», «Медична хімія», «Аналітична хімія», «Анатомія людини», «Фармакологія та медична рецептура», «Гістологія, цитологія та ембріологія», «Клінічна лабораторна діагностика», «Біологічна та клінічна хімія», «Гігієна з гігієнічною експертизою».

Відібрано найефективніші для формування результатів навчання здобувачів освіти з основ токсикології практично-орієнтовані методи навчання та оцінювання (робота з кейсами, розв'язування ситуаційних експериментальних задач, тестів, використання сучасних інформаційних технологій, практично-орієнтоване та симуляційне навчання). Наведено приклади авторських кейсів, ситуаційних експериментальних задач із хімічним експериментом, тестових завдань. Надано, як приклад, покрокову інструкцію проведення лабораторного заняття з визначення карбоксигемоглобіну на базі токсикологічного відділення судово-медичної лабораторії.

Ключові слова: основи токсикології, освітній компонент, компетентності та програмні результати навчання здобувачів, бакалаври технологій медичної діагностики та лікування, практично-орієнтовані методи навчання.

ZABLOTSKA Olha –

Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences, Professor,
head of the Department of Technology
of Medical Diagnosis, Rehabilitation and Human Health,
Zhytomyr Medical Institute of Zhytomyr Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0850-5754>
e-mail: olgazabl55@gmail.com

NIKOLAIEVA Iryna –

candidate of pedagogical sciences, Docent,
Docent of the Department of Technology
of Medical Diagnosis, Rehabilitation and Human Health,
Zhytomyr Medical Institute of Zhytomyr Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6866-7587>
e-mail: irinaniknik5@gmail.com

THE PLACE OF THE EDUCATIONAL COMPONENT "FUNDAMENTALS OF TOXICOLOGY" IN THE TRAINING OF BACHELOR OF TECHNOLOGY OF MEDICAL DIAGNOSTICS AND TREATMENT

The article substantiates the significance of studying the educational component "Fundamentals of Toxicology" for the formation of general and special competencies, program learning outcomes, professionally oriented knowledge and skills of higher education seekers in the specialty 16 Technology of Medical Diagnostics and Treatment of a bachelor's degree, necessary for their effective work as a laboratory assistant in toxicology departments of forensic laboratories.

A list of general and special competencies and program learning outcomes for higher education seekers in this specialty has been selected, which will be formed in the educational component "Fundamentals of Toxicology". The need to include an additional program learning outcome "Perform toxicological studies and verify their results" in the relevant Higher Education Standard has been proven.

The educational component "Fundamentals of Toxicology" is designed for 4 credits/120 hours. It consists of two modules: Module I. Toxicological Chemistry (Analytical Toxicology) and Module II. Pharmaceutical, Industrial, Environmental, Food and Military Toxicology; both modules include 28 hours of lectures, 30 hours of laboratory classes, 60 hours of independent work of students and 2 hours of assessment. While studying the corresponding educational component, students will get acquainted with the classification of toxins (industrial, agricultural, environmental, pharmaceutical, food and military), antidotes, safety rules when working with toxins, features of sample preparation and direct conduct of qualitative and quantitative research.

It has been established that the educational component "Fundamentals of Toxicology" has close interdisciplinary connections with other educational components, namely: "Laboratory Techniques", "Medical Chemistry", "Analytical Chemistry", "Human Anatomy", "Pharmacology and Medical Formulation", "Histology, Cytology and Embryology", "Clinical Laboratory Diagnostics", "Biological and Clinical Chemistry", "Hygiene with Hygienic Expertise".

The most effective practically oriented methods of teaching and assessing students for studying the basics of toxicology have been selected (case-study, solving situational experimental problems, undergoing tests, using modern information technologies, practically-oriented and simulation training). Examples of author's cases, situational experimental problem solving (which includes a chemical experiment), tests and assessment papers are analyzed. Step-by-step instructions for conducting a laboratory lesson on the determination of carboxyhemoglobin based on the toxicology department of a forensic laboratory are provided.

Key words: fundamentals of toxicology, educational component, competencies and learning outcomes of higher education seekers, bachelors of medical diagnostics and treatment technology, practically oriented teaching methods.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка фахівців у галузі І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення, спеціальності І6 Технології медичної діагностики та лікування (за спеціалізаціями) (до 2024 року – 224), першого (бакалаврського) рівня вищої освіти здійснюється в Україні згідно зі Стандартом вищої освіти (2018 року) [7], який націлює здобувачів освіти на оволодіння методами лабораторного дослідження, формування професійних вмінь проводити різноманітні тести біологічного матеріалу людини з використанням сучасного лабораторного обладнання та здійснювати інтерпретацію результатів проведених аналізів.

Відповідно до Національного класифікатора України. Класифікатора професій: ДК 003-2010 [6] майбутні бакалаври технологій медичної діагностики та лікування можуть займати первинні посади старшого лаборанта (медицина) та лаборантів різних медичних лабораторій, у тому числі – судово-медичних.

Пріоритетне місце серед досліджень біологічного матеріалу людини в судово-медичних лабораторіях судово-експертних закладів України (бюро судово-медичної експертизи, експертно-криміналістичних центрів, наркологічних диспансерів та ін.) посідають токсикологічні дослідження. Виконання даних аналізів входить у посадові обов'язки лаборантів судово-медичних лабораторій, які у своїй практичній діяльності керуються Правилами проведення судово-медичних експертиз (досліджень) у відділеннях судово-медичної токсикології бюро судово-медичної експертизи [5].

Водночас, у переліку результатів навчання бакалаврів технологій медичної діагностики та лікування, визначених відповідним Стандартом вищої освіти [7], відсутні спеціальні компетентності та програмні результати навчання, які спрямовували б підготовку даних фахівців у

визначеному напрямі. Також у більшості освітніх програм закладів вищої освіти, котрі здійснюють підготовку бакалаврів зі спеціальності І6, немає освітнього компоненту, який формував би у здобувачів освіти необхідні професійні знання та практичні навички з токсикологічних досліджень. Зважаючи на це, актуальним у процесі підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності І6 є вивчення ними освітнього компоненту «Основи токсикології» та внесення у перелік програмних результатів навчання Стандарту вищої освіти [7] відповідного програмного результату, а саме: «Виконувати токсикологічні дослідження та верифікувати їх результати».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значення судово-медичної токсикології для встановлення хімічних причин смертності серед населення з метою притягнення винних у скоєнні злочинів до кримінальної відповідальності описано у публікаціях Т. Fokunang, Т. Mayoudom, V. Edwige, M. Grace, P. Isaac, D. Okpuno, E. Ubuara, O. Conscience, B. Ehigior, Z. Igweze, Z. Roger, V. Ngo, C. Fokunang [9] та ін.

Підходи та вимоги до скринінгу, ідентифікації та кількісного визначення токсинів у біологічних зразках людини, в тому числі – у посмертній токсикології, вивчено Okh. Drummer, H. Maurer, T. Rosano, M. Wood, T. Swift [10-12] та ін.

Загальним питанням токсикологічної освіти в Україні та за її межами присвячено роботи В. Антоновича, Д. Большого [1], А. Барчовського [2], Н. Курдил [4, 13], S. Gurmukh, V. Frederick, J. Wienczek [8] та ін.

Особливості професійної спрямованості викладання дисципліни «Судова та токсикологічна хімія» у підготовці фахівців спеціальності «Фармація» висвітлили Н. Горлачук, Н. Зарівна, Л. Мосул [3].

Питання щодо значущості освітнього компоненту «Основи токсикології» для підготовки бакалаврів технологій медичної діагностики та лікування наразі знаходяться поза увагою науковців.

Мета статті – визначити значення освітнього компоненту «Основи токсикології» та розкрити методичні аспекти його вивчення бакалаврами технологій медичної діагностики та лікування (з досвіду Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення освітнього компоненту «Основи токсикології» освітньо-професійної програми «Технології медичної діагностики та лікування» Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради розраховане на 4 кредити (120 годин) (табл. 1).

Таблиця 1

Обсяг освітнього компоненту «Основи токсикології»

Форми організації освітнього процесу	Кількість годин
Лекції	28
Лабораторні заняття	30
Самостійна робота	60
Контрольні заходи (залік)	2

Освітній компонент «Основи токсикології» інтегрується з такими освітніми компонентами освітньої програми «Технології медичної діагностики та лікування», як: «Техніка лабораторних робіт», «Медична хімія», «Аналітична хімія», «Анатомія людини», «Фармакологія та медична рецептура», «Гістологія, цитологія та ембріологія», а також закладає фундамент для подальшого засвоєння студентами знань та умінь з освітніх компонентів циклу професійної і практичної підготовки – «Клінічна лабораторна діагностика», «Біологічна та клінічна хімія», «Гігієна з гігієнічною експертизою».

Згідно з вимогами Стандарту вищої освіти та освітньої програми «Технології медичної діагностики та лікування» даний освітній компонент забезпечує набуття здобувачами освіти таких компетентностей та програмних результатів навчання [7]:

Загальних компетентностей:

ЗК 4. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

ЗК 5. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.

ЗК 6. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК 7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК 8. Навики здійснення безпечної діяльності.

ЗК 9. Здатність до пошуку, обробленню та аналізу інформації із різних джерел.

Спеціальних компетентностей:

СК01. Здатність здійснювати безпечну професійну практичну діяльність згідно з існуючими протоколами, рекомендаціями щодо безпеки та діючим законодавством.

СК02. Здатність здійснювати збір та верифікацію даних, прийом та обробку зразків згідно з протоколами.

СК03. Здатність проводити аналіз зразків та здійснювати валідацію результатів згідно з існуючими протоколами.

СК04. Здатність застосовувати сучасні методи та технології дослідження тканин та зразків різного походження у лабораторіях різного профілю та розуміння принципів дії цих методів.

СК05. Здатність інтерпретувати результати на основі наукового знання, розуміючи взаємозв'язок між результатами аналізу, діагнозом, клінічною інформацією та лікуванням, та представляти і повідомляти результати належним чином та документувати конфіденційні дані.

Результатів навчання:

ПРН 1. Проводити підготовку оснащення робочого місця та особисту підготовку до проведення лабораторних досліджень, з дотриманням норм безпеки та персонального захисту, забезпечувати підготовку до дослідження зразків різного походження та їх зберігання.

ПРН 2. Визначати якісний та кількісний склад речовин та їх сумішей.

ПРН 13. Виконувати кількісні та якісні біохімічні дослідження, інтерпретувати їх результати.

ПРН 24. Виконувати токсикологічні дослідження та інтерпретувати їх результати (введений додатково закладом вищої освіти).

Метою вивчення освітнього компоненту «Основи токсикології» є формування у здобувачів освіти компетентностей та програмних результатів навчання, у тому числі – системних знань та практичних навичок із токсикологічної хімії, фармацевтичної, виробничої, екологічної, харчової та військової токсикології.

В коло завдань освітнього компоненту «Основи токсикології» входить:

- формування у здобувачів освіти системних знань про класифікацію токсичних агентів, шляхів їх надходження в організм людини, організацію судово-медичної та судово-хімічної експертизи, методи токсикологічної хімії (аналітичної токсикології), об'єкти дослідження фармацевтичної, виробничої, екологічної, харчової та військової токсикології;

- формування умінь проводити дослідження з визначення токсичних сполук у біологічному матеріалі людини, об'єктах довкілля та харчових продуктах.

Тематика лекцій освітнього компоненту «Основи токсикології», лабораторних занять та самостійної роботи здобувачів освіти наведена в табл. 2-4:

Таблиця 2

Тематика лекцій

Модуль I. Токсикологічна хімія (аналітична токсикологія)	Кількість годин
1. Вступ до токсикології	2
2. Аналітична токсикологія. Організація судово-медичної та судово-хімічної експертизи	2
3. Хіміко-токсикологічний аналіз спо-	2

лук важких металів	
4-5. Хіміко-токсикологічний аналіз летких сполук	4
6. Хіміко-токсикологічний аналіз неорганічних кислот, основ і солей	2
7. Хіміко-токсикологічна діагностика отруєнь токсичними газами	2
Модуль II. Фармацевтична, виробнича, екологічна, харчова та військова токсикологія	
8. Хіміко-токсикологічний аналіз лікарських речовин	2
9. Токсикологія отрутохімікатів	2
10. Екологічна токсикологія	2
11-12. Харчова токсикологія	4
13-14. Військова токсикологія	4

Таблиця 3

Тематика лабораторних занять

Модуль I. Токсикологічна хімія (аналітична токсикологія)	Кількість годин
1. Токсичні речовини: класифікація, отруєння, детоксикація	2
2. Організація хіміко-токсикологічних досліджень (екскурсія в обласне бюро судово-медичної експертизи)	2
3. Визначення наявності та концентрації важких металів у модельних розчинах (Купруму, Барію, Цинку, Плюмбуму, Аргентуму)	2
4. Виявлення токсичних летких сполук	2
5. Визначення наявності та концентрації етиленгліколю та інших спиртів у біологічних рідинах людини	2
6. Токсикологія кислот, лугів і солей. Виявлення вмісту ацетатної кислоти в модельному розчині	2
7. Визначення наявності та концентрації карбоксигемоглобіну в біологічних рідинах людини	2
8. Підсумковий модульний контроль 1	2
Модуль II. Фармацевтична, виробнича, екологічна, харчова та військова токсикологія	
9. Визначення наявності та концентрації наркотичних речовин у біологічних рідинах людини	2
10. Визначення наявності пестицидів у біологічному матеріалі людини методом тонкошарової хроматографії	2
11. Екотоксиканти. Санітарно-гігієнічні показники безпечності та якості питної води, їх визначення	2
12. Потенціометричне визначення нітратів у продуктах рослинництва	2
13. Визначення наявності гідроген пероксиду в молоці	2
14. Визначення наявності та концентрації фосфору в біологічних рідинах людини	2

15. Підсумковий модульний контроль 2	2
16. Залік	2

Таблиця 4

Тематика самостійної роботи

Модуль I. Токсикологічна хімія (аналітична токсикологія)	Кількість годин
1. Історія виникнення та становлення токсикології	5
2. Хіміко-токсикологічний аналіз: визначення, напрямки та методологія	5
3. Аналіз мінералізату на вміст важких металів. Профілактика отруєнь важкими металами	5
4. Токсикологія етиленгліколю	5
5. Токсикологія тетраетилсвинцю	5
6. Токсикологія нітритів та нітратів	5
Модуль II. Фармацевтична, виробнича, екологічна, харчова та військова токсикологія	
7. ТШХ-скринінг ліків	5
8. Токсиканти в будівництві та споживчих товарах	5
9. Радіоактивність. Види радіоактивного випромінювання. Кількісні характеристики радіоактивності	5
10. Дія радіоактивного випромінювання на живі організми	5
11. Токсиканти в напоях	5
12. Історична довідка про розроблення та застосування хімічної зброї	5

Як видно з таблиць 2-4, протягом навчання студенти ознайомлюються з класифікацією токсинів (промислових, сільськогосподарських, екологічних, фармацевтичних, харчових та військових), їх антидотами, правилами техніки безпеки при роботі з токсичними сполуками, особливостями пробопідготовки та безпосереднього проведення якісних і кількісних досліджень.

На лекційних заняттях майбутні бакалаври здобувають теоретичні знання з основ токсикології. Формування компетентностей здобувачів освіти в межах кожної лабораторної роботи розпочинається із визначення значущості її змісту для ефективної професійної діяльності в судово-медичних лабораторіях та ознайомлення з переліком програмних результатів навчання. Такий підхід створює підґрунтя для усвідомленої та активної участі здобувачів освіти у власній професійній підготовці.

Особливу зацікавленість студентів на початку вивчення освітнього компоненту «Основи токсикології» викликає екскурсія в обласне бюро судово-медичної експертизи, де вони знайомляться з організацією хіміко-токсикологічних досліджень.

Поміж методів навчання здобувачів у процесі вивчення освітнього компоненту «Основи токсикології» перевага надається активним та інтерактивним методам, серед яких: робота з кейсами, розв'язування ситуаційних експериментальних задач, використання сучасних інформаційних

технологій (мультимедійних презентацій, онлайн-обговорень, вебінарів, відеоматеріалів, матеріалів Youtube-каналу «Хімічні лайфхаки»), практично-орієнтоване та симуляційне навчання та ін.

Наприклад, під час лабораторної роботи на тему «Виявлення токсичних летких сполук» здобувачі освіти розв'язують такі ситуаційні експериментальні задачі з одночасним проведенням хімічного експерименту:

Ситуаційна експериментальна задача 1. Які зміни забарвлення «мідної» паперової смужки, обробленої лужним розчином купрум (II) сульфату, спостерігатиме лаборант при гнілісних змінах біологічного матеріалу з виділенням NH_3 : А) біле; Б) зелене; В) синє; Г) червоне.

Хімічний експеримент: Фільтрувальний папір обробіть лужним розчином купрум (II) сульфату (CuSO_4 і NaOH). Накапайте на нього розчин аміаку (NH_4OH). Спостерігайте яскраво-синє забарвлення паперу.

Ситуаційна експериментальна задача 2: Під час попередніх досліджень щодо отруєння анальгіном та амідопірином до сечі трупа додали ферум (III) хлорид (FeCl_3). Сеча при наявності ацетону матиме колір: А) червоно-коричневий; Б) зелений; В) синій; Г) білий.

Хімічний експеримент: Таблетку анальгін розітріть в ступці. Пересипте у пробірку та розведіть невеликою кількістю води. Додайте кілька крапель ферум (III) хлориду (FeCl_3). Спостерігайте червоно-коричнє забарвлення розчину.

Ситуаційна експериментальна задача 3: Для аналізу сечі трупа з підозрою на отруєння саліциловою кислотою додали ферум (III) нітрат ($\text{Fe}(\text{NO}_3)_3$) і нітратну кислоту (HNO_3). Якого забарвлення набуде сеча за наявності в ній саліцилової кислоти? А) червоно-коричневого; Б) зеленого; В) синьо-фіолетового; Г) пурпурного.

Хімічний експеримент: До розчину саліцилової кислоти додайте кілька крапель ферум (III) нітрату ($\text{Fe}(\text{NO}_3)_3$) і нітратної кислоти (HNO_3). Спостерігайте виникнення пурпурного забарвлення.

Ситуаційна експериментальна задача 4: Який аналітичний реактив слід використати лаборанту при токсикологічному дослідженні дистилату на вміст фенолу? Який аналітичний ефект спостерігатиметься? А) аргентум нітрат з утворення кристалів аргентум ціаніду у вигляді довгих голок блакитного кольору; Б) кодеїн і сульфатну кислоту з утворенням синьо-фіолетового або червоно-фіолетового забарвлення; В) піридин при наявності луку з утворенням поліметинового барвника червоного кольору; Г) ферум (III) хлорид з утворенням фіолетового кольору розчину.

Хімічний експеримент: До 1 мл розчину фенолу додайте 2 краплі розчину ферум (III) хлориду. Спостерігайте появу фіолетового забарвлення.

Наведемо зміст деяких кейсів (реальних ситуацій), з якими лаборанти судово-медичної експертизи можуть зустрітися під час токсикологічних досліджень, на прикладі лабораторного заняття на тему «Визначення наявності та концентрації важких металів у модельних розчинах»:

Кейс 1. В токсикологічну лабораторію бюро судово-медичної експертизи доставлено біологічний матеріал трупу. При огляді матеріалу було виявлено почервоніння і набряки слизових оболонок стравоходу і шлунку, некроз тканин товстого кишківника. Проаналізуйте ситуацію. Зробіть попереднє припущення щодо виду важкого металу, який став причиною отруєння людини. Які реактиви повинен використати лаборант судово-медичної лабораторії для підтвердження даного припущення?

Кейс 2. Під час виїзду на місце події у складі слідчо-криміналістичної групи (з метою взяття крові на аналіз) лаборант судово-медичної лабораторії відчув запах часнику з рота потерпілого. Потерпілий скаржився на нудоту, блювання, сухість шкіри та тахікардію. Протягом доби потерпілий часник не вживав. Проаналізуйте ситуацію. З визначення якого важкого металу лаборант повинен почати лабораторне токсикологічне дослідження крові потерпілого?

Кейс 3. У приймальне відділення закладу охорони здоров'я було доставлено пацієнтку з блюванням, болями в суглобах, тріщинками в кутках рота, випадінням волосся на значній частині голови. Кров пацієнтки було доставлено на токсикологічне дослідження. Проаналізуйте ситуацію. Наявність якого важкого металу в крові потрібно визначати першим?

Важливим для професійної підготовки бакалаврів технологій медичної діагностики та лікування є практично-орієнтоване та симуляційне навчання. Розглянемо приклад його використання під час лабораторної роботи на тему «Визначення наявності та концентрації карбоксигемоглобіну в біологічних рідинах людини». Заняття проводиться в токсикологічному відділенні обласного бюро судово-медичної експертизи (однієї з баз практики за спеціальністю Іб).

Спочатку здобувачі освіти роблять опис об'єктів дослідження, а саме: «У ххх.2025 року до токсикологічного відділення було доставлено пеніциліновий флакон в опечатаному вигляді об'ємом 25 мл, закритий гумовою пробкою, зверху окільцьований алюмінієвим ковпачком («під обкатку»). Цілісність флакону не порушена. Поверху флакон опечатаний білим папером розміром 3×3 см з відбитком синьої мастичної печатки: «ххх міжрайонне відділення судово-медичної експертизи» та обкручений сірою ниткою. На боковій поверхні флакону приклеєна біла паперова етикетка з написом від руки синім чорнилом: «Кров трупа ххххх., розтин: хххх.2025 р.» Флакон містить 20 мл крові темно-вишневого кольору, запах без особливостей».

Далі розпочинається токсикологічне дослідження:

1. **Якісний аналіз.** Для виявлення карбоксигемоглобіну в дослідній пробі крові здобувачі освіти по чергово проводять якісні реакції з трьома різними реактивами: 30% розчином натрій гідроксиду, 40% розчином формальдегіду та 3% розчином таніну. Результати трьох означених реакцій свідчать про наявність карбоксигемоглобіну в дослідній пробі крові померлого.

2. Кількісний аналіз. Визначення масової частки карбоксигемоглобіну проводять методом спектрофотометрії з використанням 0,1% розчину натрій карбонату, натрій дитіоніту, 5М розчину натрій гідроксиду. Результати експерименту вносять в таблицю:

Контрольна кров		Досліджувана кров	
A ₅₃₂	A ₅₅₈	A ₅₃₂	A ₅₅₈
0,350	0,754	0,360	0,543
0,332	0,707	0,326	0,485

Розрахунок здійснюють за формулою: $C\% = (2,44 - A_{558} / A_{532}) \times 67$.

За результат дослідження приймають середньоарифметичні значення з двох проб. Виявлена масова частка карбоксигемоглобіну в досліджуваній крові складає 63%. Оскільки вона більша за 30%, це свідчить, що померлий отруївся чадним газом, який при сполученні з гемоглобіном крові утворює стійку сполуку карбоксигемоглобін.

Після проведення токсикологічного дослідження здобувачі освіти дають відповіді на контрольні запитання:

1. Назвіть 3 якісні реакції, за якими визначають чадний газ у крові постраждалого та вкажіть їх зовнішні ефекти.

2. Яким фізико-хімічним методом проводять кількісне визначення карбоксигемоглобіну?

3. Яка масова частка (C%) карбоксигемоглобіну вказує на отруєння людини чадним газом?

Під час оцінювання результатів навчання здобувачів освіти використовуються поточний та підсумковий види контролю, а також такі методи контролю, як спостереження за навчальною діяльністю студентів, усне та письмове опитування, у тому числі – тестовий контроль, наприклад:

1. Ідентифікувати отруєння HCN та її солями можна за: А) запахом гіркого мигдалю, вишнево-червоним кольором трупних плям, обличчя, губ, внутрішніх органів, слизової шлунка; Б) запахом часнику; В) синій кольором трупних плям; Г) немає правильної відповіді.

2. Колір крові при отруєнні чадним газом: А) темно-червоний; Б) коричневий; В) яскраво-червоний; Г) синій.

3. Для визначення отруєння Арсеном у токсикологічних лабораторіях використовують секційний матеріал: А) волосся, нігті, плоскі кістки; Б) легені; В) печінку, нирки; Г) пряму кишку.

4. Скільки грамів органів померлого беруть для проведення мінералізації: А) 50; Б) 100; В) 200; Г) 250.

5. Антидотом при отруєнні чадним газом є: А) атропін; Б) етанол; В) 1% розчин метиленового синього; Г) гідроген пероксид.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Вивчення освітнього компоненту «Основи токсикології» є необхідним для формування загальних і спеціальних компетентностей, програмних результатів навчання, професійно-орієнтованих знань та вмінь здобувачів вищої освіти зі спеціальності І6 Технології медичної діагностики та лікування освітнього ступеня

бакалавр, які працюватимуть на посаді лаборанта токсикологічних відділень судово-медичних лабораторій. Оцінювання навчальних здобутків студентів має здійснюватися також за додатковим програмним результатом навчання, який пропонується внести у відповідний Стандарт вищої освіти, а саме: «Виконувати токсикологічні дослідження та верифікувати їх результати».

Вивчення означеного освітнього компоненту повинне охоплювати всі розділи токсикології, оскільки причиною отруєнь людини можуть стати різні види токсинів – промислові, сільсько-господарські, екологічні, фармацевтичні, харчові та військові.

Ефективність підготовки майбутніх бакалаврів технологій медичної діагностики та лікування стимулюється використанням в освітньому процесі практично-орієнтованих методів навчання та проведенням лабораторних занять безпосередньо на базі судово-медичних лабораторій.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у систематизації професійно-орієнтованих матеріалів з основ токсикології у відповідному збірнику та вивченні досвіду його використання в закладах вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонович В. П., Большой Д. В. Токсикологія та аналітична хімія. *Актуальні проблеми транс-портної медицини*. 2010. № 3. С. 85-91.
2. Барковский А. та ін. Освітній саміт по токсикології: будемо майбутнє токсикології через освіту. *Toxicol. Sci.* 2012. 127(2). С. 331-338.
3. Горлачук Н. В., Зарівна Н. О., Мосула Л. М. Методичні аспекти викладання токсикологічної та судової хімії вітчизняним студентам. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 24-28.
4. Курдил Н. Сучасність і майбутнє післядипломної підготовки фахівців у галузі клінічної токсикології в Україні. *Наука і освіта: Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції*. Мюнхен, 27–28 червня. 2014. Мюнхен: Vela Verlag Waldk raiburg. С. 215–219.
5. Наказ МОЗ України від 04.12.2012 № 984 «Про удосконалення системи надання токсикологічної допомоги населенню в Україні». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MOZ17951>
6. Національний класифікатор України. Класифікатор професій: ДК 003-2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 224 «Технології медичної діагностики та лікування». [Чинний від 2018.12.19]. Вид. офіц. Київ. 2018. 14 с.
8. Gurmukh Singh, Frederick V. Plapp, Joe Wienczek. Roadmap for Training and Education in Clinical Chemistry and Laboratory Medicine, 21st Century Pathology. 2023. URL: <https://www.21stcenturypathology.com/articles/roadmap-for-training-and-education-in-clinical-chemistry-and-laboratory-medicine.pdf>
9. Fokunang T. E., Mayoudom T., Edwige V., Grace M. A., Isaac P., Okpuno D., Ubuara E., Conscience O., Ehigior B. E., Igweze Z. N., Roger Z., Ngo V. and Fokunang C. N. (2022). Forensic Toxicology Concepts and Applications in Pharmaceutical Medicine. *Asian Journal of Medical Principles and Clinical Practice*. 5(2): 1-23, 2022; Article no.AJMPCP.81702
10. Drummer Ohk. Requirements for bioanalytical procedures in postmortem toxicology. *Anal Bioanal Chem*.

2007. Aug;388(7):1495-503. DOI: 10.1007/s00216-007-1238-7. Epub March 23, 2007 PMID: 17377776 Review.

11. Maurer H. H. Analytical toxicology. EXS. 2010;100:317-37. DOI: 10.1007/978-3-7643-8338-1_9. PMID: 20358688.

12. Rosano T.G., Wood M., Swift T.A. J. Postmortem screening of drugs using non-targeted and targeted technology of super-efficient liquid chromatography-mass spectrometry. Anal Toxicol. 2011. Sep.35(7):411-23. DOI: 10.1093/anatox/35.7.411.PMID: 21871149

13. Kurdil N. About necessity of adapting educational and qualification requirements for toxicology specialty in Ukraine to European standards. *Emergency medicine*. 2018. (2.89). Pp. 98–103. URL: <https://doi.org/10.22141/2224-0586.2.89.2018.126610>

REFERENCES

1. Antonovych, V. P., Bolshoi, D. V. (2010). Toksykologhiia ta analitychna khimiia [Toxicology and analytical chemistry]. Aktualni problemy transportnoi medytsyny. № 3. S. 85-91. [in Ukrainian]

2. Barchovskyi, A. ta in. (2012). Osvitnii samit po toksykologhii: buduemo maibutnie toksykologhii cherez osvitu [Toxicology Education Summit: Building the Future of Toxicology through Education. Toxicol]. Sci. 127(2). S. 331-338. [in Ukrainian]

3. Horlachuk, N. V., Zarivna, N. O., Mosula, L. M. (2020). Metodichni aspekty vykladannia toksykologichnoi ta sudovoi khimii vitchyznianym studentam [Methodological aspects of teaching toxicological and forensic chemistry to domestic students]. Medychna osvita. № 3. S. 24-28. [in Ukrainian]

4. Kurdil, N. (2014). Suchasnist i maibutnie pisladyplomnoi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi klinichnoi toksykologhii v Ukraini [The present and future of postgraduate training of specialists in the field of clinical toxicology in Ukraine]. Nauka i osvita: Materialy VI mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Miunkhen. 27–28 chervnia. Miunkhen: Vela Verlag Waldk raiburg. S. 215–219. [in Ukrainian]

5. Nakaz MOZ Ukrainy vid 04.12.2012 № 984 «Pro udoskonalennia systemy nadannia toksykologichnoi dopomohy naselenniu v Ukraini» [Order of the Ministry of Health of Ukraine dated 04.12.2012 No. 984 “On improving the system of providing toxicological assistance to the population in Ukraine”]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MOZ17951> [in Ukrainian]

6. Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy. Klasyfikator profesii: DK 003-2010 [National Classifier of Ukraine. Classifier of Occupations: DK 003-2010]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> [in Ukrainian]

7. Standart vishchoyi osviti Ukrainy: pershiy (bakalavrskiy) riven, galuz znan 22 «Ohorona zdorov'ia», apetsialnist 224 «Tehnologiyi medichnoyi diagnostiki ta likuvannia», spetsializatsiia – laboratorna diagnostika [Standard of higher education in Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 22 «Healthcare», specialty 224 “Technologies of medical diagnostics and treatment”]. [Chinniy vid 2018. 12.19]. (2018). [The Standard of Higher Education of Ukraine: the first (bachelor) level, the field of knowledge 22 «Health Care», specialty 224 «Technologies of medical diagnostics and treatment», major in laboratory diagnostics]. Kyiv: Vid. ofits. [in Ukrainian]

8. Gurmukh, Singh, Frederick, V. Plapp, Joe, Wiencek. (2023). Roadmap for Training and Education in Clinical Chemistry and Laboratory Medicine, 21st Century Pathology. URL: <https://www.21stcenturypathology.com/articles/roadmap-for-training-and-education-in-clinical-chemistry-and-laboratory-medicine.pdf> [in English]

9. Fokunang, T. E., Mayoudom, T., Edwige, V., Grace, M. A., Isaac, P., Okpuno, D., Ubuara, E., Conscience, O.,

Ehigiator, B. E., Igweze, Z. N., Roger, Z., Ngo V. and Fokunang, C. N. (2022). Forensic Toxicology Concepts and Applications in Pharmaceutical Medicine. Asian Journal of Medical Principles and Clinical Practice. 5(2): 1-23. Article no.AJMPCP.81702 [in English]

10. Drummer, Okh. (2007). Requirements for bioanalytical procedures in postmortem toxicology. Anal Bioanal Chem. Aug;388(7):1495-503. doi: 10.1007/s00216-007-1238-7. Epub March 23. PMID: 17377776 Review. [in English]

11. Maurer, H. H. (2010). Analytical toxicology. EXS. 2010;100:317-37. doi: 10.1007/978-3-7643-8338-1_9. PMID: 20358688. [in English]

12. Rosano, T.G., Wood, M., Swift, T.A. J (2011). Postmortem screening of drugs using non-targeted and targeted technology of super-efficient liquid chromatography-mass spectrometry. Anal Toxicol. Sep.35(7):411-23. doi: 10.1093/anatox/35.7.411.PMID: 21871149 [in English]

13. Kurdil, N. (2018). About necessity of adapting educational and qualification requirements for toxicology specialty in Ukraine to European standards. *Emergency medicine*. (2.89). Pp. 98–103. URL: <https://doi.org/10.22141/2224-0586.2.89.2018.126610> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗАБЛОЦЬКА Ольга – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій медичної діагностики, реабілітації та здоров'я людини Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради.

Наукові інтереси: теорія і методика навчання хімічних освітніх компонентів у вищій школі, дослідження теоретичних і практичних аспектів формування професійної компетентності бакалаврів технології медичної діагностики та лікування, терапії та реабілітації, магістрів громадського здоров'я.

НІКОЛАСВА Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій медичної діагностики, реабілітації та здоров'я людини Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради.

Наукові інтереси: теорія і методика навчання хімічних освітніх компонентів у вищій школі, дослідження теоретичних і практичних аспектів формування професійної компетентності бакалаврів технології медичної діагностики та лікування, медсестринства, магістрів громадського здоров'я.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZABLOTSKA Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of the Department of Technology of Medical Diagnosis, Rehabilitation and Human Health, Zhytomyr medical institute of Zhytomyr regional council.

Scientific interests: theory and methodology of teaching chemistry-related educational components in higher education, investigation of theoretical and practical aspects of developing professional competencies for bachelor's students in medical diagnostic and treatment technologies, therapy and rehabilitation, and master's students in public health.

NIKOLAIEVA Iryna – PhD in Pedagogy, Docent of the Department of Technology of Medical Diagnosis, Rehabilitation and Human Health, Zhytomyr medical institute of Zhytomyr regional council.

Scientific interests: theory and methodology of teaching chemistry-related educational components in higher education, investigation of theoretical and practical aspects of developing professional competencies for bachelor's students in medical diagnostic and treatment technologies, therapy and rehabilitation, and master's students in public health.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 21.07.2025 р.

УДК 378.4(510+477):796.011.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-34-41

ЗЕЛЕНСЬКА Людмила –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-5173>

e-mail: zelenshaya_ludmila@ukr.net

ЗЕЛЕНСЬКИЙ Роман –

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач Харківського кооперативного
торгівельно-економічного коледжу
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3351-5460>

e-mail: zelenskiyroman69@ukr.net

ЧЕН ЛУН –

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9344-0495>

e-mail: 934566166@qq.com

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР І УКРАЇНИ

Фізкультурно-оздоровча діяльність у ЗВО України і КНР поєднує традиційні й інноваційні підходи до її організації. На основі аналізу звітів про організацію фізкультурно-оздоровчої діяльності в ХНПУ імені Г.С. Сковороди (Україна) представлено досвід реалізації її традиційних (обов'язкові заняття з навчальної дисципліни «Фізичне виховання», відвідування спортивних секцій, участь у змаганнях різного рівня) та інноваційних форм (розроблення та впровадження ДВВ, спрямованих на розвиток психофізичного здоров'я; використання онлайн-платформ та цифрових застосунків для проведення занять з фізичного виховання, що стало особливо актуальним під час пандемії covid-19 та повномасштабного вторгнення Росії в Україну; укладання індивідуальних програм оздоровлення, що враховують рівень підготовки та інтереси кожного студента).

Завдяки вивченню досвіду організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах КНР (Нанькайський університет, Сичуанський університет іноземних мов) виявлено традиційні (обов'язкові заняття з фізичного виховання, що поєднують тайцзіцюань (тай-чи), ушу і західні види спорту; виконання студентами нормативів фізичної підготовки, які підлягають оцінюванню в рамках національних стандартів; відвідування спортивних клубів; участь у спортивних змаганнях) й інноваційні (використання цифрових платформ, мобільних додатків, технології віртуальної реальності для відстеження фізичної активності студентів, надання рекомендацій щодо виконання фізичних вправ і ведення здорового способу життя, зокрема Sports World Campus; розробка індивідуальних програм тренувань із урахуванням фізичних можливостей, інтересів та цілей студентів; включення в освітній процес програм, спрямованих на зниження стресу та поліпшення психофізичного стану студентів; призначення студентам стипендій з урахуванням результатів проходження тестів з фізичної підготовки; занесення відомостей про фізичне здоров'я студента в особову справу; видача сертифікату фізичного здоров'я студента) форми.

Із урахуванням чинних практик напрацьовано рекомендації щодо шляхів удосконалення змісту і пошуку нових форм і методів організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах України і КНР.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровча діяльність, студенти, університети, зміст, форми, методи, Україна, КНР.

ZELENSKA Liudmyla –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the
Department of Educology and Innovative Pedagogy
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-5173>

e-mail: zelenshaya_ludmila@ukr.net

ZELENSKY Roman –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the
Kharkiv Cooperative Trade and Economics College
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3351-5460>

e-mail: zelenskiyroman69@ukr.net

CHENG Long –

candidate of the second (master's) level of higher education
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9344-0495>

e-mail: 934566166@qq.com

TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN UNIVERSITIES IN CHINA AND UKRAINE

Physical education and health activities in higher education institutions in Ukraine and China combine traditional and innovative approaches to their organisation. Based on an analysis of reports on the organisation of physical education and health activities at the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Ukraine), the experience of implementing its traditional (compulsory classes in the academic discipline 'Physical Education', attendance at sports clubs, participation in competitions at various levels) and innovative forms (development and implementation of physical education programmes aimed at developing psychophysical health; use of online platforms and digital applications for physical education classes, which became particularly relevant during the COVID-19 pandemic and Russia's full-scale invasion of Ukraine; development of individual health programmes that take into account the level of training and interests of each student).

Thanks to the study of the experience of organising physical education and health activities at universities in the PRC (Nankai University, Sichuan University of Foreign Languages), the following traditional practices have been identified (compulsory physical education classes combining tai chi, wushu and Western sports; students' performance of physical fitness standards, which are assessed within the framework of national standards; attendance at sports clubs; participation in sports competitions) and innovative (use of digital platforms, mobile applications, virtual reality technology to track students' physical activity, provide recommendations on physical exercise and healthy lifestyles, in particular Sports World Campus; development of individual training programmes taking into account the physical abilities, interests and goals of students; including programmes aimed at reducing stress and improving students' mental and physical condition in the educational process; awarding scholarships to students based on the results of physical fitness tests; recording information about students' physical health in their personal files; issuing certificates of students' physical health).

Taking into account the factors of practice, recommendations have been developed on ways to improve the content and search for new forms and methods of organising physical education and health activities in universities in Ukraine and the PRC.

Key words: physical education and health activities, students, universities, content, forms, methods, Ukraine, PRC.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Організація фізкультурно-оздоровчої діяльності здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення є надзвичайно актуальною проблемою, оскільки студентські роки є важливим етапом у формуванні здорових звичок, забезпеченні загального фізичного розвитку, рухової активності, що впливатиме на стан їх здоров'я і працездатність у майбутньому. Утім студенти у процесі навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) часто стикаються зі стресом, недосипанням, нерегулярним харчуванням, тривалою роботою за комп'ютером, а відтак малорухомим способом життя. Включення їх у фізкультурно-оздоровчу діяльність допомагає знизити ризик розвитку таких хронічних захворювань, як серцево-судинні захворювання, діабет та ожиріння, зміцнити імунітет, покращити розумову діяльність, зменшити рівень стресу, формувати комунікативні навички, виховувати лідерські якості й стимулювати до самодисципліни.

Україна має багатий позитивний досвід у царині розроблення й упровадження програм фізичного вдосконалення студентської молоді. Проте непослідовність реформування фізкультурної освітньої галузі на рівні вищої школи в останнє десятиріччя, запровадження дистанційного формату навчання, що був зумовлений пандемією covid-19, а згодом введенням правового режиму воєнного стану в Україні, спричинили обмеження у проведенні академічних занять з фізичного виховання й негативно позначилися на організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в українських університетах.

Зазначене вище продукує звернення до вивчення й творчого використання досвіду зарубіжних країн з організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів, зокрема Китайської Народної Республіки (КНР), яка має суттєві напрацювання щодо впровадження фізкультурно-оздоровчих програм, які позитивно впливають на індивідуальні показники здоров'я студентської молоді й нації в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання організації фізичної культури в ЗВО України, зокрема в позааудиторних формах занять студентів, реалізації інноваційних технологій формування здорового способу життя студентської молоді у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності, забезпечення рухової активності студентів як складової їх рекреаційної культури активно дискутуються в науковому просторі й належать до сфери інтересів таких дослідників, як В. Базильчук, А. Веселовський, Н. Воробйова, О. Курок, С. Єрмаков, С. Присяжнюк, В. Стадник, Ю. Шкрібгій та ін. Водночас на аналізі системи фізичного виховання у різних країнах світу, зокрема в КНР, та можливостях адаптації позитивного досвіду для українських ЗВО зосереджує свою увагу незначна кількість дослідників. До цієї когорти належать учені С. Шаповалов, О. Савчук, І. Литвиненко.

Натомість, значний науковий доробок в аспекті дослідження питань упровадження інноваційних підходів до фізкультурної освіти; впливу фізичної активності на здоров'я студентів, рівень їхньої успішності; стану спортивної інфраструктури університетів і коледжів КНР представлений у працях китайських учених, як от: Лю Цзішен (Liu Jisheng), Ву Бенлянь (Wu Benliang), Ден Жуй (Dan Zhui), Лей Шуй (Lei Shui), Чен Бін (Chen Bin), Ван Цзін (Wang Jing), Лі Хуа (Li Hua), Чжан Вей (Zhang Wei) та ін.

Тож актуальність вказаної проблеми, а також пошук шляхів взаємного збагачення теорії й практики організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів ЗВО України й інших країн світу визначили вибір теми дослідження.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз змісту й форм організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в університетах КНР і України для накреслення шляхів імплементації кращих здобутків в практику роботи ЗВО досліджуваних країн.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізкультурно-оздоровча діяльність у ЗВО України поєднує традиційні й інноваційні підходи до її

організації, що сприяє підвищенню рівня фізичної активності студентів, покращенню їхнього здоров'я та загального самопочуття, а також формує стійкі навички здорового способу життя. Традиційні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів являють собою симбіоз змісту і форм, що охоплює:

1. *Обов'язкові заняття з фізичного виховання.* В університетах традиційно проводяться обов'язкові заняття з фізичного виховання, які включено до навчальних планів за відповідною освітньою програмою. Такі заняття передбачають залучення студентів до різних видів спорту, таких, як легка атлетика, гімнастика, плавання, ігрові види спорту.

2. *Спортивні секції.* ЗВО пропонують студентам різноманітні спортивні секції, де вони можуть займатися улюбленими видами спорту. Це сприяє розвитку командного духу та зміцненню фізичної форми.

3. *Участь у змаганнях.* Організація спортивних змагань як усередині університету, так і на міжуніверситетському рівні стимулює студентів до активної участі у спортивній діяльності.

Інноваційні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в ЗВО вирізняються:

1. *Використанням цифрових технологій:*

- впровадження фітнес-трекерів та мобільних додатків для моніторингу фізичної активності та здоров'я студентів;

- онлайн-платформ для проведення занять з фізичного виховання, що стало особливо актуальним під час пандемії covid-19.

2. *Інтеграцією в освітній процес і позааудиторну роботу здоров'язбережувальних технологій:*

- програми, спрямовані на розвиток психофізичного здоров'я (йога, медитація та інші техніки релаксації);

- лекції і семінари з питань здорового способу життя та харчування.

3. *Індивідуалізацією занять:*

- розробка індивідуальних планів фізичної підготовки, що враховують рівень підготовки та інтереси кожного студента;

- використання персоналізованих програм тренувань для досягнення конкретних цілей у фізичному розвитку.

4. *Інтеграцією в освітній процес:*

- включення елементів фізичної культури у навчальні заняття з інших дисциплін для підвищення рухової активності студентів.

4. *Створенням інфраструктури для занять спортом:*

- будівництво та модернізація спортивних залів, стадіонів, фітнес-центрів, що відповідають сучасним стандартам;

- забезпечення доступу студентів до спортивного обладнання для самостійних тренувань.

Наведемо приклади їх реалізації до повномасштабного вторгнення Росії в Україну і переведення ЗВО прифронтових регіонів на дистанційний формат навчання. Так, «фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди проводилась

протягом 2021/2022 н. р. у різноманітних формах. Традиційно вона здійснювалась спортивним клубом, кафедрами фізкультурного спрямування та факультетом фізичного виховання і спорту. Фізкультурно-оздоровча діяльність реалізовувалася за такими напрямками: організація занять з фізичного виховання на непрофільних факультетах; організація навчально-тренувального процесу на факультеті фізичного виховання і спорту; щорічна Спартакіада Університету; участь в обласних щорічних змаганнях «Спорт протягом життя» серед ЗВО Харківської області; участь у студентських та інших змаганнях від обласного до міжнародних рівнів» [1].

Згідно з розпорядженнями про організацію освітнього процесу в ХНПУ імені Г.С. Сковороди у 2021/2022 н.р. більше 1000 студентів І-ІІ курсів мали можливість відвідувати заняття з фізичного виховання, в обсязі 2 години на тиждень і додатково займатися у спортивних секціях у змішаному форматі (off-line та online), що зумовлено пандемією covid-19, а з лютого 2022 р – повномасштабним вторгненням Росії в Україну [1].

Заняття з фізичного виховання в університеті проходили традиційно на спортивних майданчиках та в спортивних залах, а також з використанням дистанційної платформи Moodle. За допомогою застосунків Meet та Zoom відбувалися практичні заняття. Викладачі надавали методичні рекомендації, відеоматеріали для самостійної роботи і виконання практичних вправ на дистанційній платформі Moodle. Тут розміщувався теоретичний та методичний матеріал за темами, передбаченими навчальними програмами з дисципліни «Фізичне виховання». Викладачі знімали, монтували, завантажували відео практичних занять, розробляли нові тести з теоретичної, методичної та фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти задля отримання зворотного зв'язку в асинхронному форматі навчання [1].

З вересня 2021 р. по лютий 2022 р., за дотримання санітарних та карантинних вимог, здобувачі вищої освіти університету мали можливість безоплатно займатися у спортивних секціях з різних видів спорту. Працювали збірні команди університету: з волейболу серед жінок, команда вищої ліги чемпіонату України (тренер – старший викладач Стрельникова Є.Я.); з фехтування (заслужений тренер України Одокієнко І.І.); з художньої гімнастики (доценти Голенкова Ю.В. та Санжарова Н.М.). Також функціонували секції з бадмінтону, настільного тенісу, шахів, шашок, спортивного орієнтування (викладачі кафедри фізичного виховання), з баскетболу серед дівчат і чоловіків, футболу та футзалу, легкої атлетики, спортивної боротьби (викладачі кафедр факультету ФВіС), а також групи фізкультурно-оздоровчого спрямування» [1].

Упродовж 2021/2022 н.р. було проведено такі фізкультурно-оздоровчі та спортивні заходи: урочисте відкриття Спартакіади ХНПУ імені Г.С. Сковороди з нагородження переможців минулорічної Спартакіади; олімпійська зарядка; змагання з естафетного бігу серед чоловіків та жінок усіх факультетів; дистанційні челленджі

«Фізкультуримо вдома», «Фізра на карантині», «Ні – війні! Спорту-Так!» тощо, в яких взяли участь близько 1000 здобувачів вищої освіти. Студенти першого року навчання непрофільних факультетів (юридичного, історичного, іноземної філології) пройшли теоретичну, методичну та практичну підготовку з організації туристичного походу вихідного дня. Навчалися: планувати маршрут, укладати кошторис та організовувати і проводити конкурси, фізичні вправи та забави на природі, долати полосу першкод, готувати куліш, організовувати та виконувати номери художньої самодіяльності тощо [1].

Університет плідно співпрацював з відділенням НОК України в Харківській області, громадськими спортивними об'єднаннями, спортивними школами і беручи активну участь в організації та проведенні олімпійських уроків, зустрічей з видатними спортсменами, тренерами, науковцями. В університеті було проведено заходи з нагоди Міжнародних Днів студентського спорту та створення Міжнародного Олімпійського Комітету [1].

Виключно дистанційний формат навчання в ХНПУ імені Г.С. Сковороди, зумовлений активними бойовими діями в регіоні після 24 лютого 2022 р., призвів до появи нових форм фізкультурно-оздоровчої діяльності, зокрема проведення майстер-класів для здобувачів вищої освіти в онлайн-форматі. До прикладу, 22 лютого 2023 р. кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка С.В. Синиця провів для студентів ХНПУ імені Г.С. Сковороди в режимі zoom конференції майстер-клас з класичної аеробіки, кардіо тренінгу, йоги [3]. Поширення набули такі форми фізкультурно-оздоровчої діяльності, як фізкультурні челенджі і флешмоби. На кафедрі теорії, методики і практики фізичного виховання відкрито студентський науковий гурток «Здорове покоління» для здобувачів усіх спеціальностей університету, де студенти під керівництвом викладачів кафедри проводять науково-пошукові дослідження з питань фізичної культури і спорту та здорового способу життя [2, с. 4].

Вивчення досвіду організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах і коледжах КНР дозволило виявити спільні й відмінні риси з українськими вишами за цим напрямом діяльності. Констатовано факт поєднання в університетах і коледжах КНР традиційних й інноваційних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності, що дозволяє забезпечити високий рівень фізичної підготовленості студентів, сприяє розвитку здорового способу життя й інтеграції традиційних культурних елементів у сучасний освітній процес.

Серед традиційних форм організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах і коледжах КНР превалюють такі:

1. *Обов'язкові заняття з фізичного виховання:*

- у китайських університетах фізичне виховання є обов'язковим предметом для всіх студентів;

- програма включає традиційні китайські практики (тайцзіцюань (тай-чи), ушу), а також західні види спорту (баскетбол, футбол, легка атлетика тощо).

2. *Національні нормативи фізичної підготовки:*

- студенти мають виконувати визначені нормативи фізичної підготовки, які оцінюються в рамках національних стандартів. Це спонукає студентів підтримувати фізичну форму на належному рівні.

3. *Спортивні клуби та секції:*

- більшість університетів мають різноманітні спортивні клуби, де студенти можуть займатися спортом на аматорському чи професійному рівні;

- участь у змаганнях і турнірах є частиною університетського життя.

Інноваційні форми організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах і коледжах КНР вирізняються:

1. *Використанням цифрових технологій:*

- університети впроваджують цифрові платформи та мобільні додатки для відстеження фізичної активності студентів і надання рекомендацій щодо здорового способу життя.

- використовують технології віртуальної реальності (VR) для покращення навчального досвіду з фізичного виховання.

2. *Інтеграцією традиційної культури з сучасними методами:*

- поєднання традиційних китайських методів, таких, як цигун і тайцзіцюань, із сучасними фітнес-програмами для створення унікальних курсів фізичного виховання.

3. *Персоналізованими програмами тренувань:*

- розробка індивідуальних програм тренувань із урахуванням фізичних можливостей, інтересів та цілей студентів;

- використання фітнес-трекерів для моніторингу прогресу студентів.

4. *Здоров'язбережувальними технологіями:*

- включення в освітній процес програм, спрямованих на зниження стресу та поліпшення психофізичного стану студентів, таких, як йога та медитація.

5. *Міжнародним співробітництвом:*

- широка залученість студентів до міжнародних програм обміну та змагань для підвищення рівня фізичної підготовленості студентів і обміну досвідом з іншими країнами.

У контексті зазначеного, наголосимо, що наразі університети і коледжі КНР у процесі організації фізкультурно-оздоровчої діяльності поза межами навчальних занять активно використовують спортивні застосунки, зокрема Sports World Campus. Застосунок має такі функції: планування маршруту, контроль вправ, запис даних, управління продуктивністю та резервування місць. Він використовується переважно для фітнесбігу і слугує у нагоді студентам для підвищення рівня фізичної підготовленості.

Зауважимо, що університети зазвичай оцінюють результати фізичної підготовленості студентів на основі спортивних даних, зафіксованих у додатку, у порівнянні з відповідними стандартами оцінки. Практика свідчить, що чим довше студенти використовують додаток, тим вищою є частота виконання ними щоденних вправ, довшою є тривалість виконання однієї вправи і кращою наполегливістю студента [6].

Водночас додаток Sports World Campus сприяє покращенню швидкісних здібностей студентів під час бігу на середні та довгі дистанції, а також зміцненню їх фізичного здоров'я. Згідно з даними досліджень, після використання програми Sports World Campus протягом семестру середній результат студентів першого року навчання на дистанції 800/1000 м збільшився приблизно на 12,2 секунди, а після припинення використання застосунку протягом місяця під час зимових канікул середній результат знизився приблизно на 1,97 секунди, що засвідчує ефективність використання цього застосунку в організації фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Окрім того, широке застосування додатку Sports World Campus відіграє позитивну роль у зменшенні сліпоті студентів, котрі займаються фізичними вправами, а також сприяє створенню позитивної спортивної атмосфери в кампусі [6].

До прикладу, в Нанькайському університеті відповідно до «Інструкції щодо вибору спеціального курсу фізичного виховання для студентів Нанькайського університету» [4]:

1. Студенти можуть відвідувати лише один спеціальний курс фізичного виховання на семестр, складати один залік за кожен спеціальний курс, розділений на весняний та осінній семестри (спеціальні курси фізичного виховання, пропонувані в літньому семестрі, є загальними курсами на вибір і, як правило, не можуть бути визнані обов'язковими).

2. Мінімальна кількість залікових одиниць, необхідних для групи з курсу фізичного виховання, становить 4 залікових одиниці. Перші чотири факультативні курси фізичного виховання (за винятком літнього семестру) зараховуються як обов'язкові залікові одиниці курсу, а частини, що перевищують 4 залікові одиниці, зараховуються як залікові одиниці факультативного курсу в порядку тривалості курсу.

3. Курси, присвячені конкретним видам спорту, які були вивчені студентами і оцінені, не можуть вивчатися повторно. Якщо студент уже вивчав курс «Баскетбол для початківців», він не зможе повторно пройти курс «Баскетбол для початківців» в інших семестрах, але йому надається можливість пройти курс «Баскетбол для просунутих».

4. Студенти, які не можуть відвідувати спеціальний курс з фізичного виховання через стан здоров'я, мають право подати заяву на інший курс, надавши відповідну довідку з лікарні із зазначенням діагнозу та від спортивного відділу університету протягом двох тижнів від початку навчання. Після проходження перевірки вони можуть відвідувати заняття з фізичного виховання

та фітнесу. Найвища оцінка, яку вони можуть отримати, становить 70 балів (цей курс обирається закладом освіти в рамках єдиної системи, і студентам не потрібно освоювати його самостійно).

5. Студенти, які відвідують курси спортивного вдосконалення, повинні мати належну підготовку.

6. В осінньому семестрі всі заняття з фізичного виховання розпочинаються з другого тижня, у весняному семестрі – з першого. Перший курс є теоретичним.

Згідно з «Регламентом Нанькайського університету щодо подальшого зміцнення фізичного здоров'я студентів (пілотне впровадження)» запропоновано наступні політики і заходи:

- *встановлення нагород за проходження тестів з фізичної підготовки.* Для студентів бакалаврату, які прагнуть отримати різні стипендії та індивідуальні почесні звання, передбачені положенням «Про вимоги відбору на отримання стипендій та почесних звань для студентів Нанькайського університету», обов'язковою умовою є складання тесту з фізичної підготовленості у попередньому навчальному році на прохідний бал і вище. Студенти, які з різних причин не пройшли тест на визначення рівня фізичної підготовленості або не змогли скласти тест за навчальний рік, можуть пройти щорічний додатковий тест на визначення рівня фізичної підготовленості. Студенти старших курсів, яким інститут або відділ фізичного виховання дозволили не проходити тести відповідно до «Положення про звільнення від тестів та призупинення проходження тестів на визначення рівня фізичної підготовленості студентів бакалаврату (пробне впровадження)», можуть подавати заяви на отримання різних стипендій та індивідуальних почесних звань у поточному році.

- *занесення відомостей про фізичне здоров'я студента в особову справу* відповідно до «Протоколу тесту фізичної підготовленості студентів Нанькайського університету», де фіксуються результати тесту фізичної підготовки та якісної оцінки стану фізичної підготовленості студентів бакалаврату. «Протоколи...» оснащені системою самодруку. Студенти самі можуть отримати протокол у будь-який час до завершення терміну навчання.

- *видача сертифікату фізичного здоров'я студента.* Такий сертифікат видається одночасно з дипломом про закінчення університету та присвоєння освітнього ступеня. У сертифікаті фіксуються результати тесту фізичної підготовки і якісна оцінка стану фізичної підготовленості студента у випускному навчальному році, а також набуті фізичні навички й технічний рівень студента (включаючи рівень, визначений закладом освіти).

Фізкультурно-оздоровча діяльність Сичуаньського університету іноземних мов (КНР) базується на «Національних керівних принципах викладання навчальної програми загальної фізичної культури для коледжів та університетів» Міністерства освіти КНР та «Керівних принципах

ідеологічної та політичної побудови навчальної програми для коледжів та університетів», реалізуючи освітню концепцію «Загальна теорія Мінде, фізична підготовка та образотворчі навички». Обов'язкові курси фізичного виховання спрямовані на оволодіння студентами знаннями і базовими навичками в галузі фізичного виховання, а також їх поглиблення за рахунок збільшення кількості факультативних і спеціальних курсів підготовки студентів, аби якнайкраще задовольняти диференційовані потреби студентів у вдосконаленні своїх навичок. Завдяки поєднанню теоретичних знань і практичних вправ з фізичного виховання здійснюється формування ціннісного лідерства, ознайомлення студентів з принципами фізичного виховання, пропагування фітнес-поведінки і набуття навичок фізичного виховання.

Обов'язкові курси фізичного виховання, спеціальні курси, а також курси за вибором дозволяють студентам:

- усвідомити цінність спорту, зрозуміти ідею «здоров'я понад усе», сформувати здатність до оцінних суджень і дотримання спортивної етики, а також оволодіти основними методами і навичками більш ніж у 2-х видах спорту;

- розвинути здатність самостійно займатися спортом, регулювати свої емоції за допомогою відповідних методів і вправ, встановлювати сприятливі міжособистісні відносини, а також дотримуватися спортивної етики і духу співпраці;

- всебічно розвивати фізичну підготовленість, пов'язану з фізичним здоров'ям, підвищувати рівень успішності за стандартами фізичного здоров'я;

- набути знань і вмінь щодо перевірки та оцінки свого фізичного здоров'я, визначення цілей фізичного виховання відповідно до своїх здібностей.

Фізкультурно-оздоровча діяльність Сичуанського університету іноземних мов у межах навчального плану включає:

1. Обов'язкові спеціальні курси: для студентів з нормальною фізичною підготовкою першого і другого років навчання. Студенти обирають програму для вивчення відповідно до своїх інтересів. Тривалість навчання становить з 1-го по 4-й семестр, по 2 години на тиждень, 36 годин на семестр, у цілому 144 години.

2. Заняття в групах здоров'я: для студентів перших і других курсів, які не можуть відвідувати заняття з фізичного виховання в звичайному режимі через хворобу або з фізіологічних причин. Навчальні години такі ж, як і на обов'язкових спеціальних курсах.

3. Курси за вибором: для студентів усіх років навчання, тривалість навчання становить 1 семестр, 2 години на тиждень, усього 36 годин.

4. Класи спортивної підготовки: для студентів зі спортивним досвідом, час навчання визначається окремо в залежності від виду спорту [68].

Зміст фізичного виховання студентів згідно з навчальним планом охоплює:

1. Теоретичний курс: базові та спеціальні теоретичні знання з фізичного виховання. Для

студентів 1-го курсу пропонуються для вивчення такі теми:

- «Університетський курс теорії та практики громадського спорту» (Пекінський університет фізичного виховання, видання 2021 року;

- Правила застосування «Національних стандартів фізичного здоров'я студентів» Сичуанського університету іноземних мов;

- «Національні стандарти фізичного здоров'я студентів» (зі змінами, 2014 р.);

- Принципи та вимоги до фізичних вправ;

- Зміст і вибір фізичних вправ;

- Спортивна гігієна та охорона здоров'я;

- Тестування та оцінка фізичної підготовленості.

Перелік тем для студентів 2-го курсу такий:

- Огляд спеціальних видів спорту: зародження, розвиток, характеристики, цінність тощо;

- Спеціальні теоретичні знання: методи організації змагань, правила змагань і методи суддівства;

- Оцінка спортивних змагань.

2. Обов'язковий практичний курс: баскетбол, волейбол, футбол, настільний теніс, бадмінтон, теніс, аеробіка, сучасна художня гімнастика, спортивні танці, лінійні танці, чирлідінг, бойові мистецтва, тхеквондо, катання на роликових ковзанах, традиційний тайцзіцюань. Вправи з фізичної підготовки охоплюють всі складові навчальної програми з фізичного виховання, включаючи такі теми:

- Витривалість: біг на середні дистанції, крос по пересіченій місцевості;

- Швидкість: спринтерський старт, прискорення після старту, біг по шляху, спринт на фініші;

- Сила: різні стрибки, металеві снаряди, підтягування у чоловіків, присідання у жінок;

- Гнучкість: різні вправи на розтяжку тіла.

3. Факультативні практичні курси: йога, здоровий хіп-хоп, санда, турбота про здоров'я, фітнес-шейпінг, спортивні тренування [5].

Оцінювання академічної успішності студентів на курсах фізичного виховання включає в себе фізичну підготовку, практичні навички, участь у спортивних змаганнях, когнітивні здібності, ставлення до навчання і здійснюється з урахуванням самооцінки студентів та оцінки викладача. Фізична підготовка, практичні навички та теоретичні знання оцінюються під час іспиту, який проводять викладачі курсу відповідно до терміну, який зазначено у навчальному плані; участь у спортивних заходах та ставлення до навчання оцінюються викладачами курсу на основі записів про відвідуваність занять студентами; самооцінка організовується викладачами курсу. В кінці кожного семестру студенти заповнюють шкалу самооцінки, а також проводять всебічне оцінювання процесу навчання на заняттях фізичного виховання.

Результати обов'язкових спеціальних курсів, курсів охорони здоров'я та курсів спортивної

підготовки оцінюються один раз на семестр за процентною системою; результати будь-яких факультативних курсів оцінюються на прикінці семестру за такою шкалою: відмінно, добре, посередньо, зараховано, не зараховано.

Незалежно від причини, ті, хто пропустив 1/3 або більше занять упродовж семестру, не отримують атестацію з фізичного виховання в поточному семестрі і підпадають під перекладання.

Розподіл балів у межах обов'язкових курсів здійснюється у такий спосіб:

- перший семестр: фізична підготовка (швидкість, сила, витривалість) 40%, спеціальні навички 30%, позааудиторні фізичні вправи 10%, ставлення до навчання 20%;

- другий семестр: фізична підготовка (швидкість, сила) 30%, спеціальні навички 30%, базова теорія 10%, позааудиторні фізичні вправи 10%, ставлення до навчання 20%;

- третій семестр: фізична підготовка (витривалість) 30%, спеціальні навички 40%, позааудиторні фізичні вправи 10%, ставлення до навчання 20%;

- четвертий семестр: фізична підготовка (швидкість, сила) 30%, спеціальні навички 30%, спеціальна теорія 10%, позааудиторні фізичні вправи 10%, ставлення до навчання 20%.

Розподіл балів з будь-якого курсу за вибором такий: 40% – базові навички, 40% – комплексна технічна оцінка і 20% – ставлення до навчання.

Оцінювання студентів, що відвідували заняття з фізичного виховання у групах здоров'я, здійснюється у такий спосіб:

- перший семестр: практичні навички 70%, позакласні фізичні вправи 10%, ставлення до навчання 20%;

- другий семестр: практичні навички 60%, базова теорія 10%, позакласні фізичні вправи 10%, ставлення до навчання 20%;

- третій семестр: практичні навички – 70%, позакласні фізичні вправи-10%, ставлення до навчання – 20%;

- четвертий семестр: 60% – практичні навички, 10% – спеціальна теорія, 10% – позакласні фізичні вправи і 20% – ставлення до навчання [5].

Щодо оцінювання студентів, які відвідують класи спортивного тренування, то Центр управління груповою тренувальною підготовкою до змагань визначає його окремо в залежності від спортивних результатів на основі програми навчальних курсів з фізичного виховання та фактичного рівня підготовленості студентів певного року навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Проведений аналіз традиційних та інноваційних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності здобувачів вищої освіти в університетах КНР і України дозволив сформулювати рекомендації щодо вдосконалення такого виду діяльності з урахуванням чинного досвіду:

- в ЗВО України – використовувати сучасні фізкультурно-оздоровчі технології аеробного, анаеробного, оздоровчо-рекреаційного спрямування; поширення в студентському середовищі масового рекреаційного спорту; активізація роботи спортивних клубів; використання фітнес-трекерів та мобільних додатків з метою моніторингу фізичної активності й здоров'я; розроблення й упровадження тестів фізичної підготовленості; формування культури фізичної активності засобами медіа тощо;

- в університетах КНР – дотримуватися принципу диференційованого підходу на академічних заняттях з фізичного виховання; більш широко практикувати індивідуальні програми оздоровлення, індивідуальне консультування студентів у процесі занять фізичними вправами; запроваджувати факультативні курси фізкультурно-оздоровчого спрямування; постійно оновлювати зміст навчальних програм з фізичного виховання, надавати їм практичної спрямованості і привабливості; урізноманітнювати методи і засоби забезпечення рухової активності з урахуванням цифрової трансформації тощо.

Подальших досліджень потребують питання залученості студентів до різних форм фізкультурно-оздоровчої діяльності в університетах України і КНР.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Звіт про стан фізичного виховання та спорту в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди за 2021/2022 н.р. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Sport_klub/Zvit_rekto_21-22.pdf
2. Кривенцова І. Фізкультурно-спортивна робота. *Учитель*. 2024. №9 (336). С. 4.
3. Новини факультету фізичного виховання і спорту ХНПУ імені Г.С. Сковороди. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/novyny-fakultetu-fizychnogo-vykhovannya-i-sportu>
4. 《南开大学学生体育专业选课须知》: Інструкція щодо вибору спеціального курсу фізичного виховання для студентів Нанькайського університету. URL: <https://tyb.nankai.edu.cn/3920/list.htm>
5. 《四川外国语大学体育教学大纲》. Програма (план) курсу фізичної культури Сичуанського університету іноземних мов, 2024. URL: <https://ty.sisu.edu.cn/jxky/a79e2a25c2654faf9b0cc0f90c4fc1d4.htm>
6. 孙广辉.运动世界校园APP对大学生体育锻炼坚持性及中长跑能力的影响[J].

河南教育学院学报(自然科学版). Цзен Ланьлань. Вплив застосування Sports World Campus на витривалість студентів коледжів у процесі фізичних вправ і здатність бігати на середні дистанції [J]. Журнал Інституту освіти Хенані (видавництво Natural Science Edition). 2020. 29 (02).

REFERENCES

1. Zvit pro stan fizychnoho vykhovannia ta sportu v Kharkivskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni H. S. Skovorody za 2021/2022 n.r. [Report on the state of physical education and sports at the G.S. Skovoroda KhNPU for the 2021/2022 academic year]. (2022). URL:

http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Sport_klub/Zvit_rekto_21-22.pdf [in Ukrainian]

2. Kryventsova, I. (2024). Fizkulturno-sportyvna robota [Physical education and sports work]. Uchyitel. №9 (336). S. 4. [in Ukrainian]

3. Novyny fakultetu fizychnoho vykhovannia i sportu KhNPU imeni H.S. Skovorody [News of the Faculty of Physical Education and Sports of the G.S. Skovoroda KhNPU]. (2025). URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/novyny-fakultetu-fizychnogo-vykhovannya-i-sportu> [in Ukrainian]

4. 《南开大学学生体育专业选课须知》[Instructions for choosing a special physical education course for students at Nankai University]. URL: <https://tyb.nankai.edu.cn/3920/list.htm> [China]

2. 《四川外国语大学体育教学大纲》[Program (plan) of the physical education course of Sichuan University of Foreign Languages]. (2024). URL: <https://ty.sisu.edu.cn/jxky/a79e2a25c2654faf9b0cc0f90c4fc1d4.htm> [China]

3. 孙广辉.运动世界校园APP对大学生体育锻炼坚持性及中长跑能力的影响[J].

河南教育学院学报(自然科学版) [The impact of the Sports World Campus app on college students' exercise endurance and middle-distance running ability]. (2020). 29 (02). [China]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗЕЛЕНСЬКА Людмила – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: розвиток системи освіти в Україні та провідних країнах світу; інноваційні технології навчання і виховання.

ЗЕЛЕНСЬКИЙ Роман – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач Харківського кооперативного торговельно-економічного коледжу.

Наукові інтереси: підтримка ментального здоров'я студентів, способи розвитку рухової активності й забезпечення здорового способу життя.

ЧЕН ЛУН – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: фізкультурно-оздоровча діяльність в коледжах і університетах КНР.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZELENSKA Liudmyla – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: development of the education system in Ukraine and leading countries of the world; innovative technologies of teaching and upbringing.

ZELENSKY Roman – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Kharkiv Cooperative Trade and Economics College.

Scientific interests: supporting students' mental health, ways to develop physical activity and ensure a healthy lifestyle.

Cheng Long - candidate of the second (master's) level of higher education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: physical education and health activities in colleges and universities in China.

Стаття надійшла до редакції 03.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 20.07.2025 р.

УДК 378.018.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-41-46

КАЙДАЛОВА Лідія –

доктор педагогічних наук, професор кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4693-678X>
e-mail: lkaidalova@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано питання педагогічної комунікації за умов традиційного та дистанційного навчання у закладах вищої освіти в наукових працях дослідників. Автором обґрунтовано необхідність дослідження особливостей педагогічної комунікації у цифровому освітньому середовищі. Представлено педагогічну комунікацію в цифровому освітньому середовищі як засіб взаємодії, передавання інформації у часі та просторі, спілкування між викладачами та здобувачами, між студентами за допомогою цифрових технологій та інтернет-комунікації.

У межах дослідження розглянуто особливості, компоненти, види та роль комунікації у цифровому середовищі та схарактеризовано найбільш поширені цифрові ресурси як інструменти педагогічної комунікації дистанційного навчання. Встановлено, що основними видами педагогічної комунікації в цифровому середовищі є: синхронна (онлайн-заняття, вебінари, тренінги, коуч-сесії) та асинхронна (форумні обговорення, електронна пошта, відеолекції) комунікації.

Акцентовано увагу на найбільш поширених цифрових платформах та інструментах комунікації для викладачів і здобувачів освіти у дистанційному навчанні (Moodl, Zoom, Google Chat, ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude Google Meet, Microsoft Teams); соціальних мережах та месенджерах (Telegram, Viber, WhatsApp, Discord) та ін. Висвітлено можливості цифрових інструментів як засобів комунікації у цифровому середовищі для викладачів і студентів. У дослідженні наведено приклад формування педагогічної комунікації у цифровому середовищі для здобувачів спеціальності 015.39 Професійна освіта. Цифрові технології. Результати дослідження свідчать, що педагогічна комунікація у цифровому середовищі має певні відмінності, властиві психологічні ознаки і потребує від учасників освітнього процесу володіння комунікативною та цифровою компетентностями, постійного їх розвитку та вдосконалення.

Ключові слова. Педагогічна комунікація, цифрове середовище, онлайн-освіта, цифрові ресурси, цифрова компетентність.

KAYDALOVA Lidiia –

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor at the Department of Educational Sciences,
Digital Learning and Academic Entrepreneurship
V.N. Karazin Kharkiv National University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4693-678X>
e-mail: lkaidalova@ukr.net

PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes the issue of pedagogical communication under the conditions of traditional and distance learning in higher education institutions as presented in the scientific works of researchers. The author substantiates the need to study the features of pedagogical communication in the digital educational environment. Pedagogical communication in the digital educational environment is presented as a means of interaction, transmission of information in time and space, and communication between teachers and students, as well as between students themselves, through digital technologies and internet communications.

Within the framework of the study, the features, components, types, and role of communication in the digital environment are examined, and the most common digital resources are characterized as tools of pedagogical communication in distance learning. It has been established that the main types of pedagogical communication in the digital environment are: synchronous (online classes, webinars, trainings, coaching sessions) and asynchronous (forum discussions, email, video lectures) communication.

Attention is focused on the most common digital platforms and communication tools for teachers and students in distance learning (Moodle, Zoom, Google Chat, ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude, Google Meet, Microsoft Teams); social networks and messengers (Telegram, Viber, WhatsApp, Discord), among others. The potential of digital tools as means of communication in the digital environment for teachers and students is highlighted. The study provides an example of forming pedagogical communication in the digital environment for students of the specialty 015.39 Professional Education. Digital Technologies. The results of the research indicate that pedagogical communication in the digital environment has certain differences, specific psychological features, and requires participants in the educational process to possess communicative and digital competencies, as well as to continuously develop and improve them.

Key words: pedagogical communication, digital environment, online education, digital resources, digital competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Цифровізація суспільства, упровадження цифрових технологій в освітній процес у закладах вищої освіти, перехід до онлайн-навчання, зміна вимог до рівня професійної підготовки зумовлюють пошук нових рішень та реалізацію освітніх інновацій у підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Учасники освітнього процесу нерідко зіткаються з труднощами щодо комунікацій в цифровому середовищі. Педагогічна комунікація у сучасних умовах дистанційного навчання у закладах вищої освіти має певні особливості порівняно з традиційним навчанням, що не тільки розширює можливості як для викладачів, так і для здобувачів освіти, а й потребує нових підходів і компетентностей. Не випадково проблема педагогічної комунікації у цифровому середовищі є предметом нашого дослідження, оскільки впливає на успіх та результати педагогічної діяльності та якості навчання здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогічної комунікації у цифровому освітньому середовищі присвячені наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Так О. Северина, О. Здоровець та О. Беляєва наголошують на важливості володіння викладачами цифровою компетентністю для успішної взаємодії в освітньому процесі; науковці В. С. Ковальська та К. І. Старков виокремлюють компоненти цифрової компетентності та її роль у комунікативній взаємодії; О. Овчарук наводить результати онлайн-дослідження щодо впливу цифрових технологій на комунікації. Учені досліджують різні аспекти педагогічної комунікації, її види, роль та засоби, здійснюючи пошук ефективної взаємодії в освітньому процесі.

Зокрема, науковці В. С. Ковальська та К. І. Старков, досліджуючи інноваційні підходи до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому середовищі, трактують здатність до комунікативної взаємодії як ключову складову цифрової компетентності педагога, що містить технологічний, етико-ціннісний, емоційно-психологічний, мовленнєво-комунікативний та організаційно-рефлексивний компоненти [2].

Як наголошують О. Северина, О. Здоровець та О. Беляєва, педагогічна комунікація в умовах цифрового середовища набуває ознак полілогу в інтерактивних платформах, де кожен учасник є не лише рецепієнтом, а й генератором професійного контенту. Також автори зазначають, що зростає потреба у розвитку цифрової компетентності педагогів як передумови ефективної взаємодії [7].

Ми погоджуємось з думкою науковців Наталії Третяк, Олеси Мартіної та Мар'яни Гордійчук, що педагогічна комунікація в умовах дистанційного навчання стимулює активність учасників освітньої діяльності (студентів, учнів), виховує самостійність та спонукає до самоосвіти [8].

Аналіз проблеми педагогічної комунікації та її особливостей у цифровому середовищі дає можливість констатувати, що хоча проблема й висвітлена науковцями, але в сучасних умовах онлайн-навчання потребує подальшого дослідження і вдосконалення.

Метою статті є висвітлення особливостей педагогічної комунікації в цифровому середовищі в закладах вищої освіти. Для реалізації мети дослідження нами було використано такі загальнонаукові **методи**: аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми, порівняння, спостереження, узагальнення особливостей педагогічної комунікації в цифровому середовищі, інтерпретація результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до поставленої мети спочатку розглянемо визначення поняття «педагогічна комунікація» у наукових працях дослідників.

Акцентуємо увагу, що Н. П. Волкова професійно-педагогічну комунікацію визначає як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання і управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин [1, с. 8].

Дослідник О. Н. Фенчик трактує педагогічну комунікацію як цілеспрямований процес взаємодії педагога зі здобувачами освіти, завданнями якого є обмін інформацією, регулювання педагогічних відносин, створення сприятливого психологічного клімату і емоційного контакту, процес, який реалізується за допомогою різних засобів комунікації [9, с. 9].

Теоретико-методичні основи педагогічної комунікації, принципи та підходи, методи та засоби досліджено та висвітлено у науковій публікації М. Д. Прищак. Один із підходів до визначення «педагогічної комунікації» спостерігаємо у автора, який наголошує, що педагогічна комунікація є процесом і станом педагогічної дії (взаємодії), в результаті якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та теологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому» [6, с. 118].

Зауважимо, що для традиційного навчання характерними є вербальна та невербальна комунікація, у той час, у дистанційному навчанні роль невербальної комунікації суттєво зменшується. Тому й справедливо виникає питання як організувати педагогічну комунікацію між викладачами і студентами, між студентами; посилити значення вербальної комунікації у цифровому середовищі.

Інноваційний підхід до педагогічної комунікації в умовах онлайн-навчання спостерігаємо у вітчизняних науковців Г. Джеваги, В. І. Круківського, О. В. Маркової Н. Носовець, О. Овчарук, О. Піскун, Л. І. Чеботарьова, Т. Г. Шматок та ін. [3, 4, 5].

Наголосимо, що до проблеми впливу цифрових технологій на комунікацію зверталась Оксана Овчарук, яка проводить дослідження і акцентує, що саме ефективне спілкування між викладачами та студентами є ключовим елементом успішного навчання, а цифрові інструменти відкривають нові можливості для покращення якості та ефективності цього діалогу. Для ефективного впровадження цифрових інструментів комунікації в освітній процес необхідно підвищувати рівень цифрової компетентності вчителів у цій сфері шляхом проведення відповідних тренінгів, семінарів та курсів підвищення кваліфікації. Авторка наводить результати онлайн-дослідження, які переконливо свідчать про необхідність підвищення цифрової компетентності педагогів

шляхом тренінгів, семінарів та курсів підвищення кваліфікації [3].

Варта уваги публікація науковців О. Піскун, Г. Джевага та Н. Носовець, які досліджують особливості педагогічного спілкування в цифровому середовищі (зокрема під час проведення відеоконференцій) у різних його аспектах – психологічному, методичному, етичному та технічному. І наводять рекомендації щодо підвищення ефективної онлайн-комунікації [5].

Дослідженню особливостей освітньої комунікації в умовах дистанційного навчання у закладах вищої освіти присвячена публікація О. Царик та Н. Рибіною. Автори наголошують, що таке навчання відкриває доступ до різноманітних навчальних ресурсів та забезпечує обмін даними та здійснення комунікативної діяльності за професійними й освітніми інтересами, дає можливість здобути освіту, підвищити кваліфікацію, здійснювати перепідготовку або змінити професійну діяльність у зручній для студента формі, допомагає розвивати його здібності [10].

Особливості педагогічної комунікативної ситуації та основні бар'єри для спілкування викладач-студент у дистанційній онлайн-освіті досліджують В. І. Круківський, О. В. Маркова, Л. І. Чеботарьова та Т. Г. Шматок [4].

На нашу думку, педагогічна комунікація в умовах онлайн навчання має на меті таку взаємодію між учасниками освітнього процесу, яка передбачає організацію навчального процесу, підтримку, спілкування та зворотний зв'язок.

У контексті нашого дослідження ми погоджуємось з науковцями, які розуміють педагогічну комунікацію в цифровому освітньому середовищі як засіб взаємодії, передавання інформації у часі та просторі, спілкуванням між викладачами та здобувачами, між студентами за допомогою цифрових технологій та інтернет-комунікацій. Зауважимо, що роль викладача в онлайн-навчанні змінюється: викладач не тільки викладає навчальні дисципліни, а й супроводжує студента у навчанні, допомагає йому організувати навчання та самостійну роботу за індивідуальною траєкторією; надихає і мотивує, розвиває здібності; залучає до активної діяльності.

Констатуємо, що основними видами педагогічної комунікації в електронному середовищі є: синхронна (онлайн-заняття, вебінари, тренінги, коуч-сесії) та асинхронна (форумні обговорення, електронна пошта, відеолекції) комунікації. Вербальна (словесна) комунікація є одним із основних засобів людського спілкування, яке відбувається за допомогою мови (усної чи письмової). Володіючи мовою, люди обмінюються думками, ідеями, досвідом, інформацією розуміють одне одного та взаємодіють. Безперечно, комунікація відіграє важливу роль у навчанні, професійній діяльності та в повсякденному житті.

Системний аналіз надає змогу виділити найбільш поширені цифрові інструменти комунікації для викладачів і здобувачів освіти у дистанційному навчанні, а саме:

– Moodle, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams – організація навчання (текст, презентація, відео,

перевірка, комунікація та оцінювання результатів); відеоконференції; асинхронні заняття, дискусійні форуми, чати для спілкування, віртуальні класи, вебінари; тестування, зберігання та обмін документами облік результатів навчання календар подій, новини та ін.;

– соціальні мережі та месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp, Discord) – для комунікації з викладачами та студентами, розсилання повідомлень, методичних матеріалів, листування, консультації; зворотний зв'язок та ін;

– Google Chat, ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude – для пошуку та систематизації джерел; вибору методів та методик; генерування тексту, зображення, відео; переклад та ін;

– електронна пошта – для організації навчального процесу, передавання навчально-методичного забезпечення, презентацій, конспектів лекцій, завдань; для взаємодії викладачів і студентів, студентів між собою; зворотного зв'язку.

Констатуємо, що основними видами педагогічної комунікації в цифровому середовищі є: синхронна (онлайн-заняття, вебінари, тренінги, коуч-сесії) та асинхронна (форумні обговорення, електронна пошта, відеолекції) комунікації. Вербальна (словесна) комунікація є одним із основних засобів людського спілкування, яке відбувається за допомогою мови (усної чи письмової). Володіючи мовою, люди обмінюються думками, досвідом, розуміють одне одного та взаємодіють. Цифрові інструменти забезпечують використання відео, анімації, інфографіки, інтерактивних презентацій.

На нашу думку, до основних переваг педагогічної комунікації в цифровому освітньому середовищі можна віднести: спілкування у зручний час, з будь-якої точки світу (чати, форуми, месенджери, електронна пошта); широкий вибір цифрових інструментів; доступність, відкритість, зворотній зв'язок. З метою взаємодії у цифровому освітньому середовищі створюються спільноти, де проводяться обговорення ідей, освітніх проєктів; онлайн-опитування, що сприяють взаємодії, підтримці, інтерактивному обговоренню та обміну досвідом.

Наведемо приклад формування педагогічної комунікації здобувачам спеціальності «015.39 Професійна освіта. Цифрові технології» у цифровому освітньому середовищі. Необхідно зазначити, що викладачі педагогічних дисциплін враховують те, що здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня «спеціальності 015.39 Професійна освіта. Цифрові технології» мають достатній або високий (не початковий) рівень володіння цифровою компетентністю, тому й рівень володіння викладачами комунікативною компетентністю, цифровими інструментами для формування та подальшого розвитку педагогічної комунікації в цифровому середовищі повинен бути досить високий, оскільки перед викладачами постає завдання формувати у студентів уміння будувати онлайн-комунікації, уникаючи бар'єрів, перешкод та усувати конфліктні ситуації, застосовуючи цифрові платформи та інструменти,

враховуючи особливості комунікації в онлайн-освіті.

Нами виокремлено відповідно освітньо-професійній програмі для третього (освітньо-наукового) рівня необхідно сформувати у здобувачів такі компетентності:

ІК – здатність розв'язувати комплексні проблеми в професійній та науково-дослідницькій діяльності в царині освіти/педагогіки, здійснювати аналіз педагогічних явищ і процесів, конструювати нові знання й ідеї під час проведення власних наукових пошуків;

ЗК – здатність здійснювати професійну комунікацію українською та іноземними мовами в усній та письмовій формах;

ЗК – здатність застосовувати сучасні електронні інформаційні ресурси, спеціалізоване програмне забезпечення в науковій та навчальній діяльності для моделювання педагогічних процесів та прийняття оптимальних рішень у царині освіти.

У процесі дослідження було систематизовано досвід формування педагогічної компетентності на прикладі вибіркової компоненти «Педагогічна комунікація в електронному середовищі» та програмовані результати навчання:

– формувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло й чітко доносити власні міркування, висновки та аргументацію з питань цифрових технологій в освіті до фахівців і широкого загалу, вести проблемно-тематичну дискусію;

– вільно спілкуватися українською й іноземною мовами усно і письмово для обговорення результатів освітньої, професійної діяльності, презентації наукових досліджень та інноваційних проєктів;

– використовувати різні види джерел інформації під час виконання завдань науково-дослідної та прикладної діяльності;

Зауважимо, що педагогічна комунікація – це вміння учасників освітнього процесу спілкуватись, взаємодіяти, слухати, говорити.

У процесі вивчення дисципліни нами було впроваджено цифрові платформи та цифрові інструменти (Moodle, Zoom, Google Chat, ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude Google Meet, Microsoft Teams); використано соціальні мережі та месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp, Discord); електронну пошту та ін.

Студентам було запропоновано виконати такі практичні завдання (наведемо декілька прикладів):

– обговоріть у малих групах (3-4 особи) переваги та виклики педагогічної комунікації у традиційному та дистанційному навчанні;

– розробіть сценарій проведення вебінару на тему: «Інформаційно-комунікаційні засоби у процесі педагогічної комунікації». Розподіліть ролі на спікера та учасників. Обговоріть переваги та недоліки інформаційно-комунікаційних засобів у процесі педагогічної комунікації;

– оберіть одну з LMS-платформ (Moodle, Google Classroom, MS Teams) і складіть її коротку характеристику за такими критеріями: (функ-

ціональні можливості ; переваги та недоліки; приклади використання у навчальному процесі; власний досвід або очікувані труднощі) (таблиця або коротка презентація (3–5 слайдів).

– організуйте відеоконференцію у Zoom / Google Meet / MS Teams. Використайте інтерактивні елементи (чат, дошку, реакції). Оцініть ефективність таких технологій для онлайн-навчання. (Рефлексивний звіт (0,5–1 сторінка) або коротке відео).

– оберіть одну з платформ (Telegram, Facebook, Discord тощо). Проаналізуйте її можливості для навчання (чати, групи, канали, голосові кімнати). Запропонуйте сценарій використання в навчальному процесі (форма подачі: есе (1 сторінка) або інфографіка;

– запропонуйте шляхи вирішення комунікативних бар'єрів у дистанційному навчанні.

На заняттях провідним був компетентнісний та діяльнісний підходи і серед методів переважно була робота в міні-групах, дискусії, тренінги, виконання індивідуальних завдань, презентація виконаних завдань, що сприяло формуванню інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей.

Констатуємо, що при впровадженні інтерактивного навчання та групової взаємодії на практичних заняттях спостерігалась активність студентів, зацікавленість у спільній діяльності, відповідальність за результати навчання.

Можна з упевненістю сказати, що студенти під час практичних занять навчаються взаємодії, комунікації, слухати інших, аналізувати висловлене, усувати конфлікти і розбіжності, знаходити компроміси, адаптуватись до командної роботи, доброзичливо ставитись до інших і бути психологічно готовими сприймати іншу точку зору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Результати проведеного дослідження надають підстави сформулювати такі висновки: педагогічна комунікація у цифровому середовищі має певні відмінності взаємодії, властиві психологічні ознаки і потребує від учасників освітнього процесу володіння комунікативною та цифровою компетентностями, постійного їх розвитку та вдосконалення. Цифрові інструменти сприяють ефективній підготовці майбутніх фахівців, розвитку цифрової грамотності, персоналізації навчання, підвищенню мотивації; забезпечують широкий доступ до інформації, її обробку та зберігання. Перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми вбачаємо у подальшому більш детальному дослідженні педагогічної взаємодії в цифровому освітньому середовищі та впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н.И.П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. С. 8.
2. Ковальська В. С., Старков К. І. Інноваційні підходи до комунікативної взаємодії педагогів у цифровому освітньому середовищі. 2025. Вип. 83. Т. 1.

С. 170-173. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83.pdf>

3. Овчарук Оксана. Інструменти ефективної комунікації учнів та вчителів у цифровому освітньому середовищі: результати онлайн-дослідження. *Нові технології навчання*. 2025. № 98. С. 148-156.

4. Особливості педагогічної комунікативної ситуації та основні бар'єри для спілкування викладач-студент у дистанційній онлайн-освіті. Електронний ресурс. Круківський В. І., Маркова О. В., Чеботарьова Л. І., Шматок Т. Г'. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матер. IX Міжнр. наук. прак. конф. м. Київ (27 квіт. 2023р.). Київ. С.152-169.

5. Пискун О., Джевага Г., Носовець Н. Діджитал-етикет: правила комунікації в умовах онлайн-навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 22 (178). С. 37-44.

6. Пришак М. Д. Теоретико-методологічні основи педагогічної комунікації *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. Вип. 6. С. 114-118.

7. Северина Л., Здоровець О., Беляєва О. Цифрова трансформація освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2023. Вип. XLIV-XLV. С. 76-83.

8. Третяк Наталія, Мартіна Олеся, Гордійчук Мар'яна. Формування педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету. Серія педагогічні науки*. 2023. Вип. 64. С. 238-246.

9. Фендик О. М. Педагогічна комунікація: практикум для студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» освітнього ступеня магістр. Мукачево: вид-во МДУ, 2019. С. 9.

10. Царик Ольга, Рибіна Наталія. Особливості освітньої комунікації в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка*. 2021. №1. С. 88-97. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/4>

REFERECES

1. Volkova, N. P. (2006). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navchalnyi posibnyk* [Professional and Pedagogical Communication: A Textbook]. Kyiv: VTs «Akademiia». S. 8. [in Ukrainian]
2. Kovals, V. S., Starkov, K. I. (2025). *Innovatsiini pidkhody do komunikativnoi vzaemodii pedahohiv u tsyfrovomu osvitnomu seredovyschi* [Innovative Approaches to Communicative Interaction of Teachers in the Digital Educational Environment]. Vyp. 83. T. 1. S. 170-173. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_1/35.pdf [in Ukrainian]
3. Ovcharuk, Oksana (2025). *Instrumenty efektyvnoi komunikatsii uchniv ta vchyteliv u tsyfrovomu osvitnomu seredovyschi: rezultaty onlain-doslidzhennia* [Tools for Effective Communication between Students and Teachers in the Digital Educational Environment: Results of an Online Study]. *Novi tekhnologii navchannia* [New Learning Technologies]. №98. S. 148-156. [in Ukrainian]
4. Osoblyvosti pedahohichnoi komunikativnoi sytuatsii ta osnovni bar'ery dlia spilkuvannia vykladach-student u dystantsiinii onlain-osviti [Features of the Pedagogical Communicative Situation and Main Barriers to Teacher-Student Communication in Distance Online Education]. *Elektronnyi resurs. Kruivskiyi V.I., Markova O.V., Chebotarova L.I., Shmatok T.H. Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnykh universytetiv: zb. mater. IX Mizhnar. nauk.-prak. konf., m. Kyiv (27 kvit. 2023 r.)*. Kyiv. S. 152-169. [in Ukrainian]
5. Piskun, O., Dzhevaha, H., Nosovets, N. (2023). *Didzhytal-etyket: pravyla komunikatsii v umovakh onlain-navchannia* [Digital Etiquette: Rules of Communication in the Conditions of Online Learning]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiyi kolehium imeni T.H.*

Shevchenka. Pedagogichni nauky». №22 (178). S. 37-44. [in Ukrainian]

6. Pryshchak, M. D. (2010). Teoretyko-metodolohichni osnovy pedagogichnoi komunikatsii [Theoretical and Methodological Foundations of Pedagogical Communication]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. Vyp. 6. S. 114-118. [in Ukrainian]

7. Severyna, L., Zdorovets, O., Bieljaieva, O. (2023). Tsyfrova transformatsiia osvity [Digital Transformation of Education]. Pedagogichni nauky ta osvita. Vyp. XLIV-XLV. S. 76-83. [in Ukrainian]

8. Tretiak, Nataliia, Martina, Olesia, Hordiichuk, Mar'iana (2023). Formuvannia pedagogichnoi komunikatsii v umovakh dystantsiinoi osvity [Formation of Pedagogical Communication in Distance Education]. Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriya pedagogichni nauky. Vyp. 64. S. 238-246. [in Ukrainian]

9. Fentsyk O. M. (2019). Pedagogichna komunikatsiia: praktykum dlia studentiv spetsialnosti 011 «Osvitni, pedagogichni nauky» osvitnoho stupenia mahistr [Pedagogical Communication: Practical Guide for Students of Specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences" at the Master's Degree Level]. Mukachevo: vyd-vo MDU. S. 9. [in Ukrainian]

10. Tsaryk Olha, Rybina Nataliia (2021). Osoblyvosti osvitnoi komunikatsii v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of Educational Communication in the Conditions of Distance Learning]. Pedagogika. №1. S. 88-97. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/4> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КАЙДАЛОВА Лідія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: педагогічна комунікація у цифровому освітньому середовищі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KAYDALOVA Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educational Sciences, Digital Learning and Academic Entrepreneurship, V.N. Karazin Kharkiv National University

Scientific interests: pedagogical communication in the digital educational environment.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.07.2025 р.

УДК 373.016:796:373.035

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-46-53

КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0575-5205>
e-mail: nvnatalka@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У статті розкрито проблему особливостей формування ключових компетентностей учнів початкової школи. На основі аналізу досліджень визначено, що компетентність визначається як загальна здатність особи використовувати знання, вміння та навички для досягнення конкретних цілей в певній сфері. З іншого боку, ключова компетентність – це певний набір універсальних навичок, які є важливими для успішного функціонування в сучасному суспільстві. Виокремлено основні елементи ключової компетентності, такі як: комунікація, критичне мислення, творчість, прийняття рішень і самоврядування.

Показано, що компетентнісний підхід у початковій школі полягає в тому, що орієнтир освітнього процесу переноситься з простого викладення навчального матеріалу на формування в учнів умінь і навичок застосовувати здобуті знання в різних життєвих і навчальних ситуаціях.

З'ясовано, що відповідно до концепції Нової української школи, компетентнісний підхід передбачає не лише набуття знань, а й розвиток ключових компетентностей, у тому числі комунікативної, соціальної та інформаційної, які забезпечують готовність молодшого школяра до ефективної взаємодії в колективі та світі інформації. У центрі цього підходу – інтеграція знань, умінь, цінностей і ставлень учня, завдяки чому формується здатність самостійно аналізувати проблеми, приймати рішення й адаптуватися до нових умов.

У початковій школі компетентнісний підхід реалізується через організацію інтегрованих уроків, коли теми різних предметів об'єднуються навколо спільної практичної задачі, що стимулює учнів застосовувати знання у комплексі та розвинути навички співпраці й критичного мислення.

Компетентнісний підхід у початковій школі України реалізується насамперед через інтегрований курс «Я досліджую світ», який став основним інструментом впровадження нової парадигми освіти, оскільки поєднує знання з різних освітніх галузей – природничої, соціальної, громадянської, здоров'язбережувальної та технологічної – в єдину цілісну картину світу.

«Я досліджую світ» – це не просто поєднання кількох предметів у один, а цілеспрямований процес створення спільного освітнього простору, який відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу й готує учня до активної участі в суспільному житті та саморозвитку.

Ключові слова: учні початкової школи, інтегрований курс, ключові компетентності, компетентнісний підхід, компетентність.

KOTELIANETS Natalka –

Doctor Pedagogical Sciences, Professor, A head of the Chair of Pre-school and Primary School Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

FORMATION OF KEY COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD"

The article reveals the problem of the peculiarities of the formation of key competencies of primary school students. Based on the analysis of research, it is determined that competence is defined as the general ability of a person to use knowledge, skills and abilities to achieve specific goals in a certain area. On the other hand, key competence is a certain set of universal skills that are important for successful functioning in modern society. The main elements of key competence are identified, such as: communication, critical thinking, creativity, decision-making and self-government.

It is shown that the competency-based approach in primary school consists in the fact that the orientation of the educational process is transferred from the simple presentation of educational material to the formation of students' skills and abilities to apply the acquired knowledge in various life and educational situations.

It was found out that, according to the concept of the New Ukrainian School, the competency-based approach involves not only the acquisition of knowledge, but also the development of key competencies, including communicative, social and informational, which ensure the readiness of the younger student for effective interaction in the team and the world of information. At the heart of this approach is the integration of the student's knowledge, skills, values and attitudes, thanks to which the ability to independently analyze problems, make decisions and adapt to new conditions is formed.

In primary school, the competency-based approach is implemented through the organization of integrated lessons, when the topics of different subjects are combined around a common practical task, which stimulates students to apply knowledge in a complex and develop skills of cooperation and critical thinking.

The competency-based approach in primary school in Ukraine is implemented primarily through the integrated course "I Explore the World", which has become the main tool for implementing a new paradigm of education, as it combines knowledge from various educational fields - natural, social, civic, health-saving and technological - into a single holistic picture of the world.

"I Explore the World" is not just a combination of several subjects into one, but a purposeful process of creating a common educational space that meets the modern requirements of the competency-based approach and prepares the student for active participation in social life and self-development.

Key words: primary school students, integrated course, key competencies, competency-based approach, competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Для сучасної освіти в Україні характерне активне впровадження компетентнісного підходу, який було покладено в основу «Нової української школи». Такий підхід змінює орієнтацію з засвоєння знань на розвиток ключових компетентностей, які потрібні дитині в майбутньому задля того, аби стати повноцінним членом суспільства, бути реалізованим та бути здатним здійснювати навчання впродовж всього життя. Саме тому, на сьогодні є актуальним питання формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти, у яких формуються вміння вчитися, закладаються основи світогляду, критичного мислення, здатності до спілкування та ставитися відповідально до себе та навколишнього світу. Важливу роль у здійсненні реалізації компетентнісного підходу має інтегрований курс «Я досліджую світ», який може забезпечити формування цілісної картини світу, громадської та екологічної свідомості, емоційного інтелекту та комунікативних умінь, завдяки міжпредметній інтеграції соціальних, природничих, технологічних та здоров'язбережувальних змістових ліній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наукових розвідках О. Собко, В. Редьки, Н. Романчук, Н. Павич, С. Тарнавської, Т. Гілберг, Т. Воронцової, О. Ляшенка, А. Кондратьєвої, В. Вакулової окреслені як практичні, так і теоретичні засади компетентнісного підходу в початковій школі та в межах інтегрованого курсу зокрема.

Мета статті: розкрити особливості формування ключових компетентностей учнів початкових класів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом предметом активного осмислення в освітньому просторі України стає компетент-

нісний підхід, який скеровує навчальний процес в закладах освіти на формування не тільки предметних, а й ключових компетентностей. Перенесення акцентів зі змісту на результати, зі знань на розвиток особистості є важливими факторами поширення та визнання цього підходу.

Поняття компетенція тлумачиться як багатогранне та комплексне поняття, яке в себе включає різні аспекти та компоненти.

А. Кондратьєва зазначає, що у широкому сенсі компетенція означає вміння та здатність особи виконувати певне завдання або роботу ефективно [9, с. 24]. До неї входять досвід, навички, знання, уміння розв'язувати та аналізувати проблеми, креативність, міжособистісні та комунікаційні навички, лідерські якості, а також інші фактори, які необхідні задля досягнення гарних результатів.

У контексті навчання та освіти, компетенція тлумачиться як комбінація умінь, знань, навичок та якостей особистості, що дає особі можливість функціонувати успішно в певній професії або сфері. Це можуть бути загальні компетентності, які відносяться до широкого спектру навичок, які можна використати у багатьох професіях, так і специфічні, які стосуються конкретних галузей або ж професій.

Згідно із тлумаченням, яке подано в Законі України «Про освіту», «компетентність» в себе включає динамічну комбінацію умінь, знань, навичок, поглядів, способів мислення та інших якостей, які визначають здатність людини успішно здійснювати професійну діяльність або ж навчатися далі, соціалізуватися [4].

У словнику іншомовних термінів тлумачення поняття «компетентність» подається через призму трьох аспектів: здатності та ступені оволодіння потрібними вміннями, навичками та знаннями;

досвіду спеціаліста задля того, щоб він міг займати певні посади; юридичній відповідальності особи. Тлумачення, які подаються в енциклопедіях досить не однозначні, оскільки не надається чіткий рівень майстерності фахівця. Так, слід зазначити, що термін може використовуватися задля опису загальної кваліфікації фахівця [9].

Проаналізувавши наукову літературу ми з'ясували, що можна витлумачити «компетентність» як володіння особою певною компетенцією, в той же час «компетенція» в себе включає сукупність пов'язаних між собою особистісних якостей, таких як навички, уміння, знання.

Компетентність, як вважає М. Сич, це готовність та здатність особистості розв'язувати в певних умовах завдання з відповідальністю за свої дії. На думку науковиці, компетентність полягає у здатності системно освоювати знання, навички та уміння з обробки інформації задля якісного виконання професійних функцій та передбачення наслідків власної діяльності [13].

У контексті освіти та професійного розвитку компетентність і ключова компетентність взаємозалежні та взаємодіють. Компетентність тлумачать як загальна здатність людини використовувати вміння, знання та навички для того щоб досягти конкретних цілей у певній сфері. Ключова компетентність, з іншого боку, це певний вибір універсальних навичок, важливих для функціонування в сучасному суспільстві.

Ключова компетентність в себе включає такі складники як творчість, комунікація, прийняття рішень, самоврядування, критичне мислення. Такі навички є потрібними у різноманітних сферах життя та можуть допомогти здійснювати ефективну взаємодію з навколишнім середовищем.

Під ключовою компетентністю, О. Сова розуміє основні властивості та навички, які є вирішальними для виконання конкретного завдання чи роботи успішно [14, с. 53].

Ключова компетентність, на думку А. Луцюк, це набір якостей та навичок, що можуть допомогти особі здійснювати ефективну взаємодію з навколишнім середовищем, при цьому розвиваючи власні потенційні можливості для досягнення власного щастя [9, с. 22-23].

Г. Підлучна наголошує, що ключова компетентність є універсальною навичкою, що може дозволити людині функціонувати успішно в сучасному суспільстві, беручи до уваги технологічні та соціокультурні зміни. Такі навички у себе включають активність у громадському житті та здатність взаємодіяти ефективно в цифровій епісі з іншими [12, с. 37].

І. Вакулова зауважує, що в початковій школі освіта акцентована на дитиноцентризмі, використанні технологій та інтеграції різноманітних аспектів навчання, маючи вплив на розвиток ключових компетентностей серед молодого покоління [1, с. 200].

У початковій школі компетентнісний підхід полягає в тому, що орієнтир освітнього процесу переноситься зі звичайного навчального матеріалу на формування у дітей навичок та умінь використовувати отримані знання у різноманітних

навчальних та життєвих ситуаціях. У центрі даного підходу – інтеграція умінь, цінностей, знань та ставлення учня, завдячуючи чому буде відбуватися формування здатності самостійно здійснювати аналіз проблеми, вирішувати щось та адаптуватися до нових умов [17, с. 248].

Згідно з концепцією Нової української школи, компетентнісний підхід не тільки передбачає набуття знань та розвиток ключових компетентностей, включаючи інформаційну та соціальну, які можуть забезпечити готовність учня початкових класів до здійснення ефективної взаємодії в світі інформації та колективі [6, с. 25]. Це реалізується на практиці через проблемне навчання та діяльнісний підхід, коли школярі розв'язують або ж максимально наближені до життя або реальні завдання, що може стимулювати їх креативність та внутрішню мотивацію.

Груповою роботою та інтерактивні методи стають провідними інструментами компетентнісного навчання: дитина стає активним суб'єктом освітнього процесу, бере активну участь в ролевих іграх, дискусіях, колективних проєктах, що може сприяти розвитку умінь нести відповідальність та співпрацювати щоб досягти результатів [2, с. 33]. О. Якимчук зауважує, що саме учитель створює ситуації успіху, здійснює самооцінювання та підтримує рефлексію, дає оцінку не лише кількості засвоєних фактів, а здатність дитини використовувати на практиці знання [18, с. 20].

Компетентність учнів, як підкреслює реформа початкової освіти, формується через осмислений досвід, тому важлива роль відводиться інтегрованим урокам, де поєднується навчальний матеріал з міжпредметними завданнями та проєктами, що віддзеркалюють реальні виклики сучасного світу [16, с. 14]. Учні початкової школи в результаті не тільки «вміють та знають», а здатні «діяти, знати та оцінювати»: готові до здійснення безперервного навчання та в умовах невизначеності та швидких змін.

Так, в початковій школі сутність компетентнісного підходу полягає у створенні освітнього середовища, яке може стимулювати розвиток у школярів інтегрованих компетентностей, які потрібні для успішної самореалізації в житті та навчанні через активну пізнавальну діяльність, оцінювання та проблемно-орієнтоване навчання, що може забезпечити високу якість освіти та готовність дітей до викликів майбутнього.

Компетентнісний підхід у початковій школі реалізується через організацію інтегрованих уроків, коли тематика з різноманітних предметів об'єднуються навколо спільної практичної задачі, яка стимулює школярів використовувати знання у комплексі та розвинути навички критичного мислення та співпраці. Невід'ємною частиною освітнього процесу стала проєктна діяльність: діти разом з педагогом розробляють суспільні та шкільні ініціативи, проводять дослідження та представляють результати, що допомагає розвинути ініціативу та відповідальність за досягнення спільного результату [21]. Використання самооцінювання та портфоліо дозволяє простежувати динаміку формування компетент-

ностей, залучати дітей до обговорення та рефлексії своїх досягнень, що підтримується різноманітними освітніми платформами Міністерства освіти в рамках НУШ [20].

Одинадцять ключових компетентностей окреслено в концепції Нової української школи, які стають основою формування гармонійно розвиненої, цілісної особистості, яка здатна діяти ефективно в сучасному суспільстві: математична, мовно-комунікативна, компетентність у сфері природничих наук, технології та техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна та громадська компетентність, здоров'язбережувальна, підприємницька компетентність та фінансова грамотність.

Тож, у сучасній українській школі компетентнісний підхід віддзеркалює світові тенденції розвитку освіти та адаптує їх до національного контексту, створюючи умови для формування громадян, які здатні здійснювати навчання впродовж життя, діяти активно в суспільстві та відповідати на виклики майбутнього. Незважаючи на труднощі в реалізації, потребу в ресурсах зокрема, а також розвиток методик оцінювання, такий підхід може забезпечити якісну освіту, яка буде сприяти соціальній мобільності та інноваційного розвитку держави демонструє поступове посилення компетентнісної парадигми в системі освіти, яка створює умови для наступних поколінь учнів які на глобальному рівні будуть конкурентоспроможними.

В Україні у початковій школі реалізується в першу чергу через інтегрований курс «Я досліджую світ», який став основним інструментом втілення нової освітньої парадигми, яка зорієнтована не тільки на засвоєння фактів, але і на формування готовності учнів до активної пізнавальної та соціальної діяльності. Учні початкових класів саме у межах цього курсу можуть здобувати перші досвідчені навички здійснення спостереження та аналізу навколишнього середовища, які набувають умінь співпрацювати як з педагогами так і з однолітками та розвивають базові комунікативні компетентності, які є основою для подальшого життя у суспільстві та навчання.

Компетентність у методичному забезпеченні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» тлумачиться як здатність дитини використовувати набуті уміння, знання та ставлення в навчальних та реальних життєвих контекстах, що вимагає поєднання діяльнісного, інформаційного та рефлексивного підходів до навчання. Теоретичні основи підтримуються ідеями діяльнісної педагогіки, відповідно до якої уроки мають бути стимулом допитливості учнів через проведення польових спостережень, проєктних дослідів та моделювання явищ навколишнього світу, що сприяє розширенню їх розуміння причинно-наслідкових зв'язків та сприяє розвитку вміння мислити критично [10, с. 12].

Як зазначає М. Кукалець, формування ключових компетентностей школярів є центральним завданням сучасної початкової школи, яка орієнтована на реалізацію ідей Нової української

школи. Одним із найбільш ефективних інструментів для досягнення цієї мети виступає інтегрований курс «Я досліджую світ, так як поєднує в собі знання з різноманітних галузей – громадянської, технологічної, природничої, соціальної, технологічної – в єдину картину світу. За допомогою міждисциплінарного та діяльнісного підходів, школярі не тільки здобувають знання, але й практичні уміння, які потрібні для успішного функціонування у сучасному суспільстві [7, с. 8].

Отримав свою назву інтегрований курс «Я досліджую світ» не випадково. Цей курс є унікальним інструментом, який у собі поєднує компетентності, уміння та знання з різних освітніх галузей та такий міждисциплінарний підхід може забезпечити цілісне розуміння дитиною світу навколо.

У курсі «Я досліджую світ» інтеграція полягає у поєднанні технологічних, природничих (фізика, біологія, географія) та соціальних (громадянська освіта, історія) дисциплін у єдину навчальну систему. Завдання педагога при реалізації такого підходу полягає у створенні навчального середовища, в якому діти одночасно вивчають соціальні процеси, явища природи та вчать висловлювати власні думки, здійснювати аналіз інформації та шукати розв'язання практичних проблем.

Інтеграція формує у школярів комплексне бачення світу, стимулює міжпредметні зв'язки, що розвиває творчий підхід та критичне мислення. Діти у такому курсі отримують можливість бачити на прикладі конкретних життєвих ситуацій, як взаємодіють знання з різних сфер та доповнюють одне одного, що формує міцну основу для подальшого навчання.

Так, інтегрованість курсу «Я досліджую світ» це не тільки поєднання в один кількох предметів, але й цілеспрямований процес створення спільного освітнього простору, який годує дитину до саморозвитку та активної участі у суспільному житті та відповідає компетентнісному підходу.

Невід'ємним складником інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є дослідницька діяльність, яка втілюється через завдання які орієнтовані на практику, сприяють розвитку критичного мислення, грамотності, інформаційно-комунікаційної та математичної компетентності, наближує навчання до реального життя [2, с. 10]. Діти не просто засвоюють готову інформацію, а досліджують активно навколишній світ: ставлять питання, планують спостереження, роблять план спостереження, аналіз результатів та висновки.

Формуванню громадянської та соціальної компетентності приділяється особлива увага. Діти вчать дотримуватися певних правил, здійснювати взаємодію в групах, брати участь в спільному розв'язанні проблем та висловлюванні власної думки [15, с. 39]. Через тематику уроків, яка стосується культурних традицій, громади, прав людини формуються уявлення про морально-етичні цінності, основи відповідального громадянства та норм поведінки. Також в учнів розвивається екологічна свідомість як основа бережливого ставлення до природи, усвідомлення

потреби сталого розвитку, що у контексті глобальних викликів є надзвичайно актуальним.

Активно сприяє формуванню у дітей уміння вчитися протягом життя інтегрований курс «Я досліджую світ». Це можна досягнути через аналіз власного досвіду, рефлексію навчальної діяльності, самостійного пошуку інформації. Діти вчаться здійснювати планування власної діяльності, оцінку результатів та визначати труднощі, а також шукати шляхи їх подолання, що закладає основи навчальної автономії. [11]. У цьому процесі значну роль відіграє педагог, який не тільки передає знання, але є наставником, фасилітатором, організатором навчального середовища.

Ініціативність та підприємливість є також складниками ключових компетентностей, які формуються в процесі вивчення курсу. Через обговорення шляхів прийняття рішень, моделювання життєвих ситуацій, діти отримують навички прийняття відповідальності, управління часом, прояву лідерства, що має важливе значення для подальшої їх реалізації. Рольові ігри, творчі завдання, інтерактивні методи сприяють розвитку уяви, культурної обізнаності, самовираження через різні види діяльності – художню, технічну, музичну, словесну [4, с. 7].

Органічне поєднання практики та теорії на уроках «Я досліджую світ» відбувається через виконання дітьми низки практичних робіт: досліди з ґрунтом та водою, спостереження за змінами кліматичних умов, моделювання природних процесів, що те тільки формує навички самостійно здійснювати планування, здійснення дослідження та аналізу отриманих результатів [8]. Педагоги підтримки компетентнісного підходу активно використовують метод портфоліо, де учні фіксують власні відкриття, роблять рефлексію над невдачами та успіхами, обговорення в колективі, що сприяє розвитку уміння здійснювати оцінку власних навчальних досягнень та комунікативних навичок.

Особливе значення в реалізації інтегрованого курсу мають творчі завдання, які передбачають застосування знань у нових, незнайомих умовах, включаючи вправи з елементами пошуково-дослідницької та творчої діяльності. Важливим аспектом є використання завдань, спрямованих на розвиток навичок самостійної роботи з інформацією, а також на засвоєння норм морального, естетичного ставлення до людей і природи [19].

Це цілеспрямована система, яку зорієнтовано на отримання результатів, що важливо лише за умови безперервного зворотного зв'язку. Саме тому пріоритет у навчальному процесі надається демонстраційним та лабораторним дослідом, практичним роботам, спостереженням за природними явищами, прогнозуванню та екологічному моделюванню, практичній природоохоронній діяльності, а також розв'язанню ситуаційних задач.

Формування медіаграмотності як одного з компонентів ключових компетентностей на сьогодні є актуальним напрямком. Учні в умовах інтегрованого навчання, зокрема в курсі «Я досліджую світ» мають оволодіти навичками

критичної роботи з медіатекстами: уміння фільтрувати зайве, знаходити потрібну інформацію, створювати власні медіапродукти. Все це позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу учнів початкової школи, формуванню комунікативної та інформаційної компетентностей [7, с. 34].

Застосування різноманітних прийомів та методів навчання має ключове значення для живого, ефективного та мотивуючого освітнього середовища.

Практичні роботи та експеримент є найефективнішим способом здійснення активізації пізнавальної діяльності дітей. Саме через дослідження та виконання власних дій діти отримують можливість вести спостереження за природними явищами, формувати навички планування, проводити експерименти та здійснювати аналіз отриманих результатів. Аналітичний стиль мислення формується через активну діяльність, що є необхідною задля подальшого життя та навчання.

Спостереження можуть розвинути увагу дітей, розширити їх сприйняття, уміння здійснювати фіксацію найменших деталей навколишнього світу. Спостереження може допомогти дітям здійснювати аналіз явищ та подій, виховує терпіння та об'єктивність, діти вчаться орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, а також формується науковий світогляд.

Робота у форматі групових завдань та проєктів є важливою складовою формування комунікативних та соціальних компетентностей. Проєктна діяльність стає стимулом інтеграції знань у різних галузях, вимагає від дітей вміння планувати свою діяльність, креативність та враховувати інтереси партнерів. Завдячуючи цьому, відбувається формування не лише глибокого розуміння навчального матеріалу, а й навички соціальної взаємодії, які необхідні для життя [10, с. 56].

Використання на уроках сучасних інтерактивних технологій може забезпечити високу мотивацію дітей та створити умови для більш різноманітного та динамічного навчання. Застосування мультимедійних презентацій, комп'ютерних програм, цифрових ресурсів, інтерактивних дошок та цифрових ресурсів сприяє розвитку інформаційної компетентності, що є актуальним питанням сучасного світу. Такі технології можуть допомогти подати навчальний матеріал, а також формують уміння здійснювати орієнтацію у цифровому середовищі, що є необхідним складником подальшої соціалізації та освіти.

Залучення дітей до здійснення проблемного навчання та дослідницької діяльності сприяє самоорганізації та критичному мисленню. Пошук відповідей на проблемні запитання, гнучкість мислення та незалежність прийняття рішень. Такий підхід є стимулом не тільки для інтелектуального розвитку, а й враховує уміння працювати з інформацією, впроваджувати новачі та адаптуватися до змін.

Діти через ігрові ситуації вчаться співпереживати, реагувати адекватно на емоції оточуючих, формують основи поваги та моральної

поведінки. Такий метод також допомагає розвивати вміння працювати в команді, висловлювати власну думку.

Тож, у початковій школі впровадження різноманітних технологій формування ключових компетентностей у початковій школі не тільки покращує якість освіти та готує учнів початкових класів до успішної соціалізації, життя в умовах інформаційного суспільства. Це є передумовою для формування особистості, яка здатна до творчої діяльності та відповідального громадянства.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Компетентнісний підхід виступає ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, оскільки орієнтується на підготовку учня до життя в динамічному, інформаційно насиченому та непередбачуваному світі, де цінуються не лише знання, а й здатність ефективно їх застосовувати у різноманітних життєвих ситуаціях.

Формування ключових компетентностей учнів початкової школи в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, оскільки забезпечує всебічний розвиток особистості дитини через поєднання знань з різних галузей, практичної діяльності та рефлексії. Цей курс виступає потужним інструментом розвитку цілісної, мислячої, відкритої до навчання й соціально активної особистості, здатної до адаптації в умовах сучасного суспільства, створює умови для природного засвоєння знань про світ, розвиток критичного мислення, вміння аналізувати, співпрацювати, комунікувати, а також формування екологічної, соціальної та громадянської свідомості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вакулова І. В. Інновації в освіті: компетентнісний підхід. *Культурологічний альманах*. 2022. Вип. 3. С. 199–208.
2. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Алатон, 2019. 128 с.
3. Гільберг Т. Г., Тарнавська С. С., Хитра З. М., Павич Н. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2020. 240 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.17 р. № 2145-19, редакція від 05.07.22 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.04.2025).
5. Кондратьєва А. В. Компетентнісний підхід у навчанні учнів початкових класів за концепцією Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23(2). С. 23–27.
6. Кукалець М.В. Методика викладання природознавства у початковій школі: навчально-методичний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання студентів спеціальності «Початкова освіта»: Навч. посібник. Львів.: «Новий Світ-2000», 2020. 223 с.

7. Культура доброчесності: я досліджую світ. Програма і методичні рекомендації для 1–2 і 3–4 класів. URL: <https://kdukraine.com/metodichna-pidtrimka/kultura-dobrosusidstva-ya-doslidzhuy-svit-integrovanij-kurs/> (дата звернення: 01.05.2025).

8. Лісовська А. А. Компетентнісний підхід у змісті початкової освіти. URL: <http://naukam.triada.in.ua/.../278-kompetentnisnij-pidkhd-u-zmisti-pochatkovoi-osviti> (дата звернення: 29.04.2025).

9. Луцюк А. М., Кучер Л. В. Компетентнісний підхід як фактор гуманізації інноваційного освітнього середовища. *Педагогічний пошук*. 2021. № 2. С. 21–26

10. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» : практико-орієнтований модуль : навчально-методичний посібник / уклад.: Т. Я. Грітченко, О. В. Лоюк. Умань : ВПЦ «Візаві», 2023. 201 с.

11. Методичні рекомендації про викладання у початковій школі у 2021/2022 навчальному році. URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychnirekomendatsiyi-pro-vykhdannya-u-pochatkovij-shkoli-u-2021-2022-navchalnomurotsi/> (дата звернення: 20.04.2025).

12. Підлужна Г. Компетентнісний підхід у розвитку емоційної сфери учнів молодшого шкільного віку на уроках позакласного читання. *Рідна школа*. 2019. № 5–6. С. 36–41.

13. Сич М. Компетентнісний підхід в сучасній освіті та особливості його реалізації у початковій школі. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/.../695-kompetentnisnij-pidkhd-v-suchasnij-osviti-ta-osoblivosti-jogo-realizatsiji-u-pochatkovij-shkoli> (дата звернення: 20.04.2025).

14. Сова О. О. Компетентнісний підхід та його реалізація в навчанні української мови і літератури. *Методичні публікації*. 2022. № 3(115). С. 52–56. URL: <https://znayshov.com/FR/17406/Pp%203%28115%292022-54-56.pdf> (дата звернення: 01.05.2025).

15. Тимофєєва І. Б. Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнична освітня галузь): навчально-методичний посібник. Маріуполь : МДУ, 2022. 124 с.

16. Що таке компетентнісний підхід у навчанні – відповідає Державна служба якості освіти. URL: <https://nus.org.ua/2022/01/28/zo-take-kompetentnisnij-pidhd-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osviti/> (дата звернення: 20.04.2025).

17. Язловецька О. В. Компетентнісний підхід як основа реформування освітнього процесу. *Наукові записки [Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 206. С. 247–253.

18. Якимчук О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 19–25.

19. Chau Nguyen, G. T., & Thai, D. T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers and future developments. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2023. 12(4). Pp. 2053–2062. URL: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/26087> (дата звернення: 17.06.2025).

20. Competency-based learning. (2025). Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Competency-based_learning (дата звернення: 17.06.2025).

21. Integrated teaching in primary schools: A systematic review. (2023). *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2023. 12(4). Pp. 2053–2062. URL: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/26087> (дата звернення: 17.06.2025).

REFERENCES

1. Vakulova, I. V. (2022). Innovatsii v osviti: kompetentnisnyi pidkhd. Kulturolohichniy almanakh. [Innovations in education: a competency-based approach. Cultural Almanac.] Vyp. 3. S. 199–208. [in Ukrainian]
2. Vorontsova, T. V., Ponomarenko, V. S. (2019). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia integrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit» u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdohu : navch.-metod. posib [New Ukrainian school: teaching methodology of the integrated course “I explore the world” in grades 1–2 of general secondary education institutions based on the competency-based approach: teaching-methodical manual]. Kyiv: Alaton. 128 s. [in Ukrainian]
3. Gilberg, T. G., Tarnavska, S. S., Khytra, Z. M., Pavych, N. M. (2020). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia integrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit» u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdohu [New Ukrainian school: teaching methodology of the integrated course “I explore the world” in grades 3–4 of general secondary education institutions based on the competency-based approach]. Kyiv: Geneza. 240 s. [in Ukrainian]
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine “On Education”] dated 05.09.17 No. 2145-19. revised on 05.07.22 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (access date: 20.04.2025). [in Ukrainian]
5. Kondratyeva, A. V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhd u navchanni uchniv pochatkovykh klasiv za kontseptsiiu Novoi ukrainskoi shkoly. Innovatsiina pedahohika [Competency-based approach to teaching primary school students according to the concept of the New Ukrainian School. Innovative Pedagogy]. Vyp. 23(2). S. 23–27. [in Ukrainian]
6. Kukalets ,M. V. (2020). Metodyka vykladannia pryrodnavstva u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk za modulno-reitynhovoiu systemoiu navchannia studentiv spetsialnosti «Pochatkova osvita» [Methodology of teaching natural science in primary school: educational and methodological manual based on the modular-rating system of teaching students in the specialty “Primary Education”]: Textbook. Lviv.: “New World-2000”. 223 s. [in Ukrainian]
7. Kultura dobrosusidstva: ya doslidzhuu svit. Prohrama i metodychni rekomendatsii dlia 1–2 i 3–4 klasiv [The culture of good neighborliness: I explore the world. Program and methodological recommendations for grades 1–2 and 3–4.]. URL: <https://kdukraine.com/metodichna-pidtrimka/kultura-dobrosusidstva-ya-doslidzhuu-svit-integrovaniy-kurs/> (access date: 01.05.2025). [in Ukrainian]
8. Lisovska, A. A. Kompetentnisnyi pidkhd u zmisti pochatkovoii osvity [Competency approach in the content of primary education]. URL: <http://naukam.triada.in.ua/.../278-kompetentnisnij-pidkhd-u-zmisti-pochatkovoii-osviti> (access date: 29.04.2025). [in Ukrainian]
9. Lutsyuk, A. M., Kuche,r L. V. (2021). Kompetentnisnyi pidkhd yak faktor humanizatsii innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha [Competency approach as a factor

of humanization of an innovative educational environment. Pedagogical search]. № 2. S. 21–26. [in Ukrainian]

10. Metodyka navchannia integrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit»: praktyko-orientovanyi modul : navchalno-metodychnyi posibnyk (2023). [Teaching methodology of the integrated course “I explore the world”: a practice-oriented module: a teaching and methodological manual] / compiled by: T. Ya. Gritchenko, O. V. Loyuk. Uman: VPC “Vizavi”. 201 s. [in Ukrainian]

11. Metodychni rekomendatsii pro vykladannia u pochatkovii shkoli u 2021/2022 navchalnomu rotsi. [Methodological recommendations on teaching in primary school in the 2021/2022 academic year]. URL: <https://www.schoolife.org.ua/metodychnirekomendatsiyi-pro-vykladannya-u-pochatkovij-shkoli-u-2021-2022-navchalnomurotsi/> (date of access: 04/20/2025). [in Ukrainian]

12. Pidluzhna, G. (2019). Kompetentnisnyi pidkhd u rozvytku emotsiinoi sfery uchniv molodshoho shkilnoho viku na urokakh pozaklasnoho chytannia [Competency-based approach to the development of the emotional sphere of primary school students in extracurricular reading lessons]. Native school. № 5–6. S. 36–41. [in Ukrainian]

13. Sych, M. (2025). Kompetentnisnyi pidkhd v suchasni osviti ta osoblyvosti yoho realizatsii u pochatkovii shkoli [Competency-based approach in modern education and features of its implementation in primary school]. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/.../695-kompetentnisnij-pidkhd-v-suchasnij-osviti-ta-osoblyvosti-jogo-realizatsiji-u-pochatkovij-shkoli> (access date: 20.04.2025). [in Ukrainian]

14. Sova, O. O. (2022). Kompetentnisnyi pidkhd ta yoho realizatsiia v navchanni ukrainskoi movy i literatury [Competency approach and its implementation in teaching the Ukrainian language and literature. Methodological publications.]. № 3(115). S. 52–56. URL: <https://znayshov.com/FR/17406/Pp%203%28115%292022-54-56.pdf> (access date: 01.05.2025). [in Ukrainian]

15. Tymofieieva, I. B. (2022). Metodyka vykladannia integrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit» (pryrodnycha osvitnia haluz): navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodology of teaching the integrated course “I explore the world” (natural science branch): teaching and methodological manual]. Mariupol : MDU. 124 s. [in Ukrainian]

16. Metodyka vykladannia integrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit» (pryrodnycha osvitnia haluz): navchalno-metodychnyi posibnyk. [What is a competency-based approach in teaching - the State Education Quality Service answers]. URL: <https://nus.org.ua/2022/01/28/zo-take-kompetentnisnij-pidkhd-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osviti/> (date of access: 04/20/2025). [in Ukrainian]

17. Yazlovetska, O. V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhd yak osnova reformuvannia osvitnoho protsesu. Naukovi zapysky [Competency-based approach as the basis for reforming the educational process. Scientific notes]. Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences. Vyp. 206. S. 247–253. [in Ukrainian]

18. Yakymchuk, O. (2020). Kompetentnisnyi pidkhd v osviti: ukrainski realii. Vyshcha osvita Ukrainy [Competency-based approach in education: Ukrainian realities]. Higher education of Ukraine. № 3. S. 19–25. [in Ukrainian]

19. Chau Nguyen, G. T., & Thai, D. T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers and future developments. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 12(4). Pp. 2053–2062. URL: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/26087> (дата звернення: 17.06.2025). [in English]

20. Competency-based learning. (2025). Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Competency-based_learning (дата звернення: 17.06.2025). [in English]

21. Integrated teaching in primary schools: A systematic review. (2023). *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 12(4). 2. Pp. 053–2062. URL: <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/26087> (дата звернення: 17.06.2025). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування технологічної культури учнів початкової школи, формування технологічних умінь дітей дошкільного віку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOTELIANETS Natalka – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pre-school and Primary School Education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of technological culture of primary school students, formation of technological skills of preschool children.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.07.2025 р.

УДК 378.6:372.4

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-53-58

ЛАЗАРЕНКО Наталія –

доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3556-8849>

e-mail: nataliia.lazarenko@vspu.edu.ua

ВІЗНЮК Інесса –

доктор психологічних наук, професор, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>

e-mail: innavisnyuk@gmail.com

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається роль цифрових технологій щодо розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано значення інтерактивних платформ, цифрових ресурсів та освітніх технологій у формуванні сучасного педагогічного мислення. Визначено основні аспекти впливу цифрових інструментів на професійну підготовку вчителів, їхню здатність до адаптації та впровадження інноваційних методик у навчальний процес. Особливу увагу приділено необхідності розвитку цифрової грамотності для ефективного використання технологій у початковій освіті.

Цифрова культура та грамотність є важливими складовими сучасної освіти, сприяючи використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Законодавство України наголошує на необхідності формування цифрової компетентності педагогів, яка включає базові та інноваційні методи навчання: дистанційне, змішане, мобільне навчання, гейміфікацію тощо. Формування цифрових навичок у майбутніх учителів початкових класів забезпечує ефективну взаємодію з учнями, розвиток критичного мислення та адаптацію освітнього процесу до вимог цифрового суспільства. Вони сприяють розвитку креативного підходу до викладання, підвищують мотивацію учнів і створюють інтерактивне навчальне середовище.

Інноваційна компетентність майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на здатності впроваджувати сучасні освітні технології, критично аналізувати педагогічні практики та адаптуватися до змінної освітньої реальності. Використання цифрових платформ та інтерактивних ресурсів не тільки покращує якість навчання, а й формує новий тип педагогічного мислення, заснований на інноваціях, аналізі даних та активній взаємодії з учнями. Цифрова грамотність педагогів та інтеграція цифрових технологій у навчальний процес є важливими чинниками ефективної взаємодії між учасниками освітнього середовища. Впровадження цих інструментів у початковій школі сприяє створенню конкурентоспроможного освітнього простору та підготовці професійних кадрів, здатних використовувати технології для вдосконалення навчального процесу.

Ключові слова: цифрові технології, інноваційна компетентність, педагогічна освіта, цифрова грамотність, інтерактивне навчання, професійна підготовка, початкова освіта.

LAZARENKO Nataliia –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector Vinnytsia Mykhailo

Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3556-8849>

e-mail: nataliia.lazarenko@vspu.edu.ua

VIZNIUK Inessa –

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology and Social Work of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>
e-mail: innavisnyuk@gmail.com

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS

The article examines the role of digital technologies in the development of innovative competence of future primary school teachers. The importance of interactive platforms, digital resources and educational technologies in the formation of modern pedagogical thinking is analyzed. The main aspects of the impact of digital tools on the professional training of teachers, their ability to adapt and implement innovative methods in the educational process are identified. Special attention is paid to the need to develop digital literacy for the effective use of technologies in primary education.

Digital culture and literacy are important components of modern education, contributing to the use of information and communication technologies in the educational process. The legislation of Ukraine emphasizes the need to form digital competence of teachers, which includes basic and innovative teaching methods: distance, blended, mobile learning, gamification, etc. The formation of digital skills in future primary school teachers ensures effective interaction with students, the development of critical thinking and adaptation of the educational process to the requirements of the digital society. They contribute to the development of a creative approach to teaching, increase student motivation and create an interactive learning environment.

The innovative competence of future primary school teachers is based on the ability to implement modern educational technologies, critically analyze pedagogical practices, and adapt to the changing educational reality. The use of digital platforms and interactive resources not only improves the quality of teaching, but also forms a new type of pedagogical thinking based on innovation, data analysis, and active interaction with students. Digital literacy of teachers and integration of digital technologies into the educational process are important factors for effective interaction between participants in the educational environment. The introduction of these tools in primary schools contributes to the creation of a competitive educational space and the training of professional personnel capable of using technologies to improve the educational process.

Key words: digital technologies, innovative competence, teacher education, digital literacy, interactive learning, professional training, primary education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освіта вимагає від майбутніх учителів початкових класів не лише глибоких педагогічних знань, а й здатності впроваджувати інноваційні технології у навчальний процес. Цифрові технології є важливим чинником у формуванні інноваційної компетентності педагогів, адже вони розширюють можливості викладання, сприяють розвитку критичного мислення учнів та підвищують ефективність навчального процесу. Особливо актуальним це питання стає в умовах цифровізації суспільства, яка вимагає від педагогів гнучкості та готовності адаптувати сучасні освітні практики до змінюваного інформаційного середовища. Використання цифрових технологій дозволяє формувати інтерактивне навчання, створювати персоналізовані освітні траєкторії та вдосконалювати педагогічні методики.

У сучасному суспільстві цифровізація освіти є необхідною умовою підготовки фахівців, особливо в умовах пандемії та війни. Дистанційне навчання має неоднозначну оцінку серед викладачів і студентів, що впливає на освітню нерівність. Цифрова компетентність є ключовим елементом професійної підготовки педагогів, оскільки використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) стало невід'ємною частиною освітнього процесу. Основні компоненти цифрової компетентності включають навички роботи в цифровому середовищі, інтерактивні технології та постійний розвиток знань у сфері ІКТ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні педагогічні дослідження підтверджують зростання інтересу до цифровізації освіти в межах компетентнісного підходу. Формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів розглядається в працях В. Бикова, І. Гав-

риша, О. Іонової, Л. Петриченко та інших учених. Вітчизняні дослідники, зокрема Р. Гуревич, В. Барановська, М. Кадемія, Н. Ничкало, Н. Морзе, О. Співаковський, наголошують на важливості цифрових технологій у підготовці педагогів. Дослідження доводять, що інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій значно підвищує ефективність навчального процесу та сприяє адаптації студентів до сучасних освітніх вимог [1–5].

Дослідження ролі цифрових технологій у розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів є актуальним з огляду на необхідність вдосконалення професійної підготовки педагогів та підвищення якості освіти загалом.

Метою статті є визначення ролі цифрових технологій у розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів, дослідження їхнього впливу на професійну підготовку педагогів та ефективність освітнього процесу. Аналіз технологічних рішень та методик навчання сприятиме формуванню педагогічної майстерності, цифрової грамотності та здатності до впровадження інновацій в освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження нових державних стандартів освіти зумовлює необхідність адаптації професійної підготовки педагогів до сучасних умов цифрового середовища, що створює соціальне замовлення на якісне формування цифрової компетентності майбутніх учителів, адже ефективне використання ІКТ у навчальному процесі стало невід'ємною складовою сучасної освіти.

Цифрова компетентність передбачає здатність учителя застосовувати цифрові ресурси для розвитку навчального середовища, інтегрувати технології у викладання та забезпечувати активну

взаємодію з учнями. Зміни у державних освітніх стандартах орієнтують навчальні заклади на впровадження дисциплін, що розвивають навички роботи з цифровими платформами, мультимедійними засобами та дистанційними технологіями. Потреба в *цифровій грамотності* педагогів безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та рівень підготовки здобувачів освіти. Саме тому, нові державні стандарти сприятимуть формуванню сучасного освітнього середовища, де цифрова компетентність учителя є ключовим фактором ефективності навчання [2, 5].

Академік В. Биков розширює поняття *цифрової грамотності*, включаючи в нього вміння ефективного пошуку, аналізу та оцінювання інформації, використання достовірних джерел, постійне розширення знань, застосування інноваційних технологій та співпрацю в роботі з інформацією [5, с. 190].

Концепція Нової української школи спрямована на формування освітнього середовища, де діти навчаються критично мислити, приймати рішення та висловлювати власну позицію без страху помилитися. Це сприяє розвитку ініціативності, самостійності та впевненості в собі, що є важливими складовими сучасної освіти. Основна мета такої моделі навчання полягає не лише у передачі знань, а й у формуванні компетентного фахівця, здатного аналізувати інформацію, узагальнювати та робити обґрунтовані висновки. Особливе значення приділяється розвитку комунікативних та ораторських навичок, адже успішна професійна діяльність вимагає ефективного спілкування, аргументованого висловлення думок і взаємодії з колективом [3, 4].

Завпровадження такої освітньої моделі дозволяє підготувати покоління, яке не лише володіє фундаментальними знаннями, а й здатне застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, працювати в команді та творчо підходити до вирішення проблем, що є важливим кроком до створення конкурентоспроможного освітнього простору та ефективної підготовки майбутніх спеціалістів.

Саме тому *цифрова культура* є важливою складовою загальної культури особистості, визначаючи правила використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Цифрова грамотність* передбачає здатність оцінювати та використовувати медіа-ресурси для вирішення освітніх завдань. Законодавство України (Закони України «Про освіту» (2019 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.) наголошує на необхідності формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Компетентність* визначається як поєднання знань, навичок, цінностей та особистих якостей, що забезпечують успішну професійну діяльність [1, 2, 5].

Формування цифрової компетентності відбувається через набуття професійних компетенцій, що забезпечують ефективне виконання обов'язків. Окрім базових цифрових навичок, сучасний учитель має володіти інноваційними методами навчання, такими як дистанційне, змішане,

адаптивне та мобільне навчання, перевернутий клас і гейміфікація. Молоді педагоги найшвидше освоюють ці технології, тому вони повинні постійно вдосконалювати свої компетентності, зокрема цифрові, в закладах післядипломної освіти.

Цифрова компетентність майбутніх учителів початкових класів є ключовим елементом організації навчального процесу й ефективної взаємодії з учнями та їхніми батьками. Вона включає навички роботи з інформаційними ресурсами, критичне оцінювання даних та інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес. Адаптація освіти до цифрового середовища висвітлює поколіннєвий розрив, що вимагає вдосконалення професійної підготовки педагогів (табл. 1).

Таблиця 1

Інноваційні підходи до формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів в освітньому середовищі

Інноваційні підходи	Характеристика
Компетентнісний підхід	Передбачає розвиток цифрових навичок через інтеграцію ІКТ у навчальні дисципліни, формування вміння працювати з онлайн-ресурсами, платформами та інструментами для викладання.
Проблемно-орієнтований підхід	Спрямований на використання цифрових технологій для вирішення навчальних і методичних завдань, розробку інтерактивних освітніх стратегій та застосування цифрових ресурсів у педагогічній діяльності.
Практико-орієнтований підхід	Акцентує увагу на формуванні цифрової компетентності через реальні практичні завдання, проєктну діяльність, роботу в цифровому середовищі, що сприяє ефективному засвоєнню навичок.
Інтерактивний підхід	Використовує гейміфікацію, віртуальні класи та мультимедійні інструменти для підвищення мотивації студентів і вдосконалення навичок цифрової грамотності.
Дистанційний підхід	Зосереджується на організації онлайн-навчання, розвитку навичок роботи з цифровими освітніми платформами та використанням цифрових ресурсів для комунікації в освітньому процесі.

Застосування зазначених підходів забезпечує формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів, сприяючи їхній здатності адаптуватися до сучасних освітніх умов. Компетентнісний, проблемно-орієнтований, практико-орієнтований, інтерактивний та дистанційний підходи дають можливість не лише опанувати цифрові інструменти, а й ефективно інтегрувати їх у навчальний процес. Завдяки цим підходам

педагоги здобувають навички критичного оцінювання інформаційних ресурсів, використання мультимедійних засобів та створення інноваційних освітніх програм. Вони дозволяють зробити навчальний процес більш гнучким, персоналізованим і доступним для учнів із різними стилями навчання. Отож, розвиток цифрової компетентності в межах педагогічної освіти сприяє підвищенню професійної майстерності вчителів, забезпечує якісну підготовку здобувачів освіти та сприяє загальній цифровій трансформації освітньої сфери [1, 4].

Інтерактивні платформи, цифрові ресурси та сучасні освітні технології (Google Classroom, Zoom, Meet, Gynzy, Canva, «МійКлас», Microsoft Teams та ін.) відіграють ключову роль у формуванні педагогічного мислення, оскільки вони змінюють підходи до навчання, сприяють розвитку критичного мислення та креативності, а також адаптують освітній процес до вимог інформаційного суспільства (рис. 1). Google Education є потужною платформою для навчання педагогів, оскільки пропонує широкий спектр цифрових інструментів, що сприяють ефективній комунікації, організації курсів та управлінню навчальним процесом. Вона є ефективним інструментом для цифрової освіти, який покращує комунікацію, спрощує адміністративні процеси та забезпечує доступність навчальних ресурсів [3, 5].

В організації навчального процесу ефективними є такі технології: *HUMAN* (електронний документообіг, перевірка завдань, комунікація); *Prosvita* (доступ до щоденника, домашніх завдань, навчальних матеріалів); *Google Classroom* (створення та перевірка завдань, коментарі вчителя); *MOODLE* (багатоформатне подання матеріалів, тестування, опитування); «Нові знання» (електронні журнали, інтерактивні підручники); «Єдина школа» (домашні завдання, онлайн-тести, контроль успішності); «Мій Клас» (автоматичне оцінювання, готові завдання й тести). Серед цифрових ресурсів для підготовки завдань рекомендовано такі: «Всеукраїнська школа онлайн» (відеоуроки, тести з основних предметів); *GoogleDoc* (спільна робота над документами); *Paint*, *Conceptboard* (графічні завдання, інтерактивна взаємодія); *Liveworksheets* (інтерактивні вправи, перевірка онлайн); *LearningApps* (створення інтерактивних ігор і вправ); *Nearpod* (онлайн-уроки з мультимедійним контентом); *Kahoot* (навчальні ігри та тести). Додатковими освітніми сервісами є «Всеосвіта», «На урок» (матеріали для вчителів, створення тестів, конкурси); *Classtime* (можливість дистанційного оцінювання та інтерактивні уроки); *Padlet* (віртуальна стіна для мультимедійних матеріалів); *Easy Test Maker* (конструктор тестів) тощо. Платформи пропонують можливість збереження навчальних матеріалів у хмарному сховищі, що дозволяє викладачам і студентам мати постійний доступ до лекцій, презентацій, тестів та інших документів [2, 4].

Цифрові технології дозволяють створювати інтерактивне та персоналізоване навчальне середовище, яке враховує індивідуальні потреби

учнів, сприяє гнучкості та доступності знань, а також стимулює активну взаємодію між учителем та учнями. Використання цифрових ресурсів розвиває у майбутніх педагогів навички роботи з інформацією, аналізу даних, медіаграмотності та критичного мислення, що є необхідними компетенціям для сучасного педагога, який працює в умовах цифрового освітнього простору.



Рис. 1. Складові цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів

Інтерактивні платформи відкривають можливості для застосування новітніх педагогічних методик, таких як змішане навчання, гейміфікація, віртуальні лабораторії та моделювання, що сприяє розвитку творчого підходу до викладання та підвищує мотивацію учнів. Завдяки цифровим технологіям педагоги можуть брати участь у міжнародних освітніх спільнотах, обмінюватися досвідом, співпрацювати в дослідженнях та розробці навчальних матеріалів, що розширює їхній світогляд і допомагає адаптуватися до сучасних освітніх трендів. Уміння працювати з технологіями сприяє формуванню адаптивного педагогічного мислення, здатності швидко реагувати на зміни в освітній сфері, впроваджувати нові методики та використовувати ресурси для ефективного навчального процесу. Зокрема, інтерактивні платформи та цифрові ресурси не лише покращують якість навчання, а й формують новий тип педагогічного мислення, який базується на інноваціях, аналізі даних та активному залученні учнів до процесу навчання. Завдяки інтеграції з електронною поштою всі важливі повідомлення, зміни у розкладі, завдання чи додаткові матеріали надходять безпосередньо на пошту педагогів, що забезпечує оперативний доступ до інформації та дозволяє підтримувати ефективну комунікацію [1, 3].

Інтерактивні платформи та цифрові ресурси значно покращують процес навчання, роблячи його більш доступним, ефективним та сучасним. Вони допомагають організувати дистанційне навчання, автоматизувати адміністративні завдання, розширити можливості комунікації між учнями, вчителями та батьками, а також створювати інтерактивні завдання, що підвищують мотивацію та залученість школярів. Використання таких технологій сприяє формуванню цифрової грамотності педагогів та адаптації освітнього процесу до викликів інформаційного суспільства [2, 5].

Цифрові технології та інтерактивні платформи є ключовими чинниками формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Вони сприяють освоєнню сучасних педагогічних методик, розвитку креативного мислення та адаптації освітнього процесу до вимог інформаційного суспільства. Інтеграція цифрових інструментів у навчання дозволяє педагогам ефективно комунікувати, аналізувати освітні дані, впроваджувати інноваційні підходи та залучати учнів до активної взаємодії. Впровадження таких технологій забезпечує не лише якісний навчальний процес, а й підготовку професійних кадрів, здатних адаптуватися до змін освітнього середовища та використовувати цифрові ресурси для підвищення ефективності викладання.

Отже, цифрові технології є не тільки інструментом оптимізації освітнього процесу, а й важливим фактором професійного розвитку сучасних педагогів, що сприяє створенню інноваційного освітнього простору та підготовці конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Таким чином, інноваційну компетентність майбутніх учителів початкових класів розуміємо як комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують здатність ефективно впроваджувати сучасні освітні технології, методики та підходи в навчальний процес. Вона включає в себе гнучкість мислення, креативність, здатність до адаптації та критичного аналізу педагогічних практик, а також готовність до постійного професійного розвитку в умовах змінної освітньої реальності.

Цифрові технології відіграють ключову роль у розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів, забезпечуючи доступ до сучасних освітніх методик, інтерактивного контенту та ефективних засобів комунікації. Вони сприяють формуванню гнучкого мислення, навичок критичного аналізу та готовності до адаптації в умовах швидких змін освітнього середовища. Завдяки використанню цифрових платформ педагоги отримують можливість ефективного впровадження новітніх підходів, розширення професійного світогляду та активної взаємодії з учнями. Впровадження цифрових технологій в освітнє середовище початкової школи є важливим фактором модернізації освіти та розвитку компетентного вчителя нового покоління.

Подальші перспективи дослідження ролі цифрових технологій у розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлені – інтеграцією штучного інтелекту щодо оцінки перспектив використання AI для персоналізованого навчання та підтримки професійного розвитку педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Lazarenko N., Vizniuk I. Monitorynh zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity pedahohiv v konteksti yevrointehratsii. *Comparative Professional Pedagogy*. 2023. №13(1). P. 11–19.
2. Vizniuk I. M., Dolylna A. S., Dolyynnyi S. S., Palamarchuk O. M. Formuvannia informatsiinoi kompe-

tentnosti v osvitno-profesiinii sferi diialnosti aspirantiv. *Orhanizatsiina psykholohiia. ekonomichna psykholohiia*. 2023. №1(28). P. 76–84.

3. Візніук І. М., Паламарчук О. М., Долинний С. С. Упровадження цифрових технологій в освітній процес в умовах війни. Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 260–270.

4. Кадемія М. Ю. Професійно-технічна освіта в інформаційному суспільстві: монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. С. 124–145.

5. Ничкало Н., Гуревич Р., Кадемія М., Кобися А., Кобися В., Гордійчук Г. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної системи освіти засобами компютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. №85(5). С. 189–207.

REFERENCES

1. Kademiia, M. Yu. (2016). Profesiino-tekhnichna osvita v informatsiinomu suspilstvi: monohrafiia [Vocational and technical education in the information society]. Vinnytsia : Nilan-LTD. Pp. 124–145. [in Ukrainian]
2. Lazarenko, N., Vizniuk, I. (2023). Monitorynh zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity pedahohiv v konteksti yevrointehratsii [Monitoring the safety of teachers in the context of European integration]. *Comparative Professional Pedagogy*. № 13(1). Pp. 11–19. [in Ukrainian]
3. Nychkalo, N., Hurevych, R., Kademiia, M., Kobysia, A., Kobysia, V., Hordiichuk, H. (2021). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh dualnoi systemy osvity zasobamy kompiuterno oriientovanykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future teachers of vocational training in the conditions of a dual education system using computer-oriented technologies]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*. № 85(5). S. 189–207. [in Ukrainian]
4. Vizniuk, I. M., Dolylna, A. S., Dolyynnyi, S. S., Palamarchuk, O. M. (2023). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti v osvitno-profesiinii sferi diialnosti aspirantiv [Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti v osvitno-profesiinii sferi diialnosti aspirantiv]. *Orhanizatsiina psykholohiia. ekonomichna psykholohiia*. № 1(28). S. 76–84. [in Ukrainian]
5. Vizniuk, I.M., Palamarchuk, O.M, Dolyynnyi, S.S. (2024). Uprovadzhennia tsyfrovkykh tekhnolohii v osvitnii protses v umovakh viiny [Introducing digital technologies into the educational process in times of war]. *Osvita dlia tsyfrovoy transformatsii suspilstva: monohrafiia*. U 2 t. T. 1; za nauk. red. V. Kremenia, N. Nychkalo, L. Lukianovoi, N. Lazarenko. Kyiv : TOV «Iurka Liubchenka». S. 260–270. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛАЗАРЕНКО Наталія – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів.

ВІЗНЮК Інесса – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та

соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: сучасні зміни в професійно-педагогічній підготовці фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LAZARENKO Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future teachers.

VIZNIUK Inessa – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology and Social Work of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: modern changes in the professional and pedagogical training of specialists.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.07.2025 р.

УДК 373.3.014.6:005.6

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-58-64

МІЄР Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2874-2925>
e-mail: t.miyer@kubg.edu.ua

БОНДАРЕНКО Геннадій –

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри початкової освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5978-5138>
e-mail: h.bondarenko@kubg.edu.ua

ШПІЦА-ПАВЛЮК Роксолана –

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри початкової освіти факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-0641>
e-mail: r.shpitsa@kubg.edu.ua

ЯРМОЛЕНКО Катерина –

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;
асистент вчителя Печерського ліцею 75
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2363-4513>
e-mail: kvymolenko.fpo24m@kubg.edu.ua

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ АНАЛІЗ ЗАКОНОДАВЧОГО РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті йдеться про результати дослідження змісту статей Закону України «Про освіту» з метою розкриття правової сутності феномена «освітній процес», визначення законодавчо урегульованих організаційних особливостей освітнього процесу на рівні здобуття початкової освіти, конкретизації чинників подальшого розвитку законодавчого регулювання освітнього процесу в початковій школі. Встановлено, що феномен «освітній процес» набув правової визначеності з 1 вересня 2018 року. У законодавчо урегульованому визначенні терміна «освітній процес» значущості набуває як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей, так і складові процесу (організація, забезпечення, реалізація), охопленість видів освіти (формальна та/або неформальна освіта), функціональна основа (діяльність суб'єкта освітньої діяльності) та якість освітньої діяльності. Державною освітньою політикою утверджено: невтручання в освітній процес політичних партій та релігійних організацій; надання свободи у виборі видів, форм, темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності. До законодавчо урегульованих організаційних особливостей освітнього процесу на рівні здобуття початкової освіти слід віднести: 1) мовну визначеність; 2) варіативність форм здобуття початкової освіти та способів об'єднання учнів у класи (групи); 3) організацію освітнього процесу за циклами; 4) забезпечення в освітньому процесі інклюзивності, академічної свободи та академічної доброчесності; 5) забезпечення в освітньому процесі дотримання прав та обов'язків учасників освітнього процесу; 6) реалізацію освітнього процесу в безпечному й здоровому освітньому середовищі та з використанням паперової та електронної навчальної літератури, яка відповідає урегульованим вимогам; 7) комплексну зовнішню та внутрішню перевірку та оцінювання якості освітнього процесу. Чинники подальшого розвитку законодавчого регулювання освітнього процесу в початковій школі визначено в полі суспільних змін та актуальних подій.

Ключові слова: дослідницький аналіз, право, Закон України «Про освіту», державна освітня політика, освітній процес, початкова школа, інституційний аудит, моніторинг якості освітньої діяльності.

MIYER Tetiana –

Doctor (habil.) of Science in Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Primary Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2874-2925>
e-mail: t.miyer@kubg.edu.ua

BONDARENKO Hennadii –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Primary Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5978-5138>
e-mail: h.bondarenko@kubg.edu.ua

SHPITSA-PAVLIUK Roksolana

Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the
Department of Primary Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9354-0641>
e-mail: r.shpitsa@kubg.edu.ua

YARMOLENKO Kateryna –

Education Seeker of the second (master's)
level of higher education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Teacher's assistant of Pechersk Lyceum 75
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2363-4513>
e-mail: kvymolenko.fpo24m@kubg.edu.ua

RESEARCH ANALYSIS OF LEGISLATIVE REGULATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with the results of a research of the content of the articles of the Law of Ukraine "On Education" in order to reveal the legal essence of the phenomenon of "educational process", determine the legally regulated organizational features of the educational process at the level of primary education, and establishing the factors of further development of legislative regulation of the educational process in primary school. It has been established that the phenomenon "educational process" has acquired legal certainty since September 1, 2018. In the legally regulated definition of the term "educational process", both the system of scientific, methodological and pedagogical measures aimed at the development of the individual through the formation and application of his or her competencies, as well as the components of the process (organization, provision, implementation), the coverage of types of education (formal and/or informal education), the functional basis (the activities of the subject of educational activity) and the quality of educational activity become significant. The state educational policy establishes: non-interference in the educational process of political parties and religious organizations; providing freedom in choosing the types, forms, pace of education, educational program, educational institution, and other subjects of educational activity. The following should be included in the legislatively regulated organizational features of the educational process at the level of primary education: 1) certainty of language; 2) variability of forms of primary education and methods of uniting students into classes (groups); 3) organization of the educational process in cycles; 4) ensuring inclusiveness, academic freedom and academic integrity in the educational process; 5) ensuring compliance with the rights and obligations of participants in the educational process in the educational process; 6) implementation of the educational process in a safe and healthy educational environment and using paper and electronic educational literature that meets regulated requirements; 7) comprehensive external and internal verification and assessment of the quality of the educational process. Factors for the further development of legislative regulation of the educational process in primary school are identified in the field of social changes and current events.

Keywords: research analysis, law, Law of Ukraine "On Education", state educational policy, educational process, primary school, institutional audit, monitoring of the quality of educational activities.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Право у ранзі суспільного інституту слугує урегулюванню різних аспектів суспільної життєдіяльності людства на Землі чи на певній території, розвитку соціуму в цілому та індивідуума й особистості зокрема, взаємодії на рівні суб'єктів, спільнот, суспільства. Суспільна життєдіяльність урегульовується різними правами, у тому числі й соціально-культурними, серед яких чільне місце займає право кожної людини в будь-якому віці на освіту, яке гарантовано конституційно [6; 7] та законодавчо [9]. Законодавчо регульовано процес здобуття освіти, а відтак і освітній процес як невід'ємний реалізаційний рушій освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницький аналіз феномена *освітній процес* виявив значний інтерес сучасних вчених до різних

аспектів цього феномена. Так, Р. Гуревич [1] привертає увагу до цілісності освітнього процесу, А. Козир [4] – до необхідності переходу від регламентованих способів організації освітнього процесу до способів, які сприяють активізації розумової діяльності та розвитку особистості здобувачів освіти, О. Савченко [10] – до реформування початкової освіти, яке урегульовано змістом Закону України «Про освіту», зокрема конкретизовано мету освіти, визначено статус початкової освіти, розширено можливості набуття якісної освіти особами з особливими потребами, С. Драновська [2] – до нормативно-правового урегулювання викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі під час здобуття базової середньої освіти; Я. Тицька [11] – до розширеного переліку засад державної політики у сфері освіти, закріпленого статтею 6 Закону України «Про

освіту», до якого віднесено свободу у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності, М. Кондратюк, Н. Дятленко, А. Гончаренко [5] – до організації освітнього процесу в умовах запровадження воєнного стану (забезпечення безпеки здобувачів освіти, підтримка психічного здоров'я, функціонування ефективних навчальних середовищ тощо) та в післявоєнний час (розвиток української освіти, синхронізація українського освітнього простору з європейським, взаємне визнання кваліфікацій, стандартів та сертифікацій у галузі освіти тощо).

У наукових викладах І. Каленюк [3], освітній процес постає через призму оновлення змісту, форм та методів задля підвищення значення освіти у становленні економіки країни. У праці Т. Яровенко [13] призму розгляду освітнього процесу зміщено в бік впровадження інноваційних моделей освіти, сприяння розширенню академічних свобод учасників освітнього процесу, активного запровадження індивідуальних освітніх стратегій навчання, сприяння розширенню впливу громадської думки на прийняття рішень в освітній політиці. У праці Т. Мієр [8] освітній процес спрямовується на перманентне опрацювання правових засад педагогічної діяльності. У науковому доробку Р. Шаповал [12] вказується на нагальну необхідність в унормуванні організації освітнього процесу у зв'язку зі становленням електронної та дистанційної освіти шляхом розроблення спеціального закону «Про електронну освіту» для визначення як правових основ забезпечення права на електронну освіту, так і державної стратегії у цій сфері.

Метою статті є здійснення дослідницького аналізу нормативного регулювання освітнього процесу в початковій школі через призму статей Закону України «Про освіту» для розкриття правової сутності феномена «освітній процес», визначення законодавчо урегульованих організаційних особливостей освітнього процесу на рівні початкової освіти, конкретизації чинників подальшого розвитку законодавчого регулювання освітнього процесу в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «освітній процес» набув законодавчого регулювання з прийняттям Закону України «Про освіту» [9]. Зокрема, в розділі XII «Прикінцеві та перехідні положення» йдеться про заміну до 1 вересня 2018 року слова «навчально-виховний процес» в усіх без винятку відмінках на слово «освітній процес» у відповідному відмінку в нормативних документах сфери освіти. Окрім того, у статті 1 «Основні терміни та їх визначення» зазначеного закону [9] задекларовано визначення термінів «освітній процес», «освітня діяльність» та «якість освітньої діяльності», які й слугували основою для побудови рисунка 1, у якому візуалізовано представлено законодавчо урегульовану сутність терміна «освітній процес». Конкретизуємо ці визначення:

1) освітній процес – це «система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та

застосування її компетентностей» (пункт 16 статті 1 (далі – п., ст. відповідно) «Основні терміни та їх визначення» Закону України «Про освіту» [9]);

2) освітня діяльність – це «діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті» (п. 17 ст. 1 [9]);

3) якість освітньої діяльності – це «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» (п. 30 ст. 1 [9]).

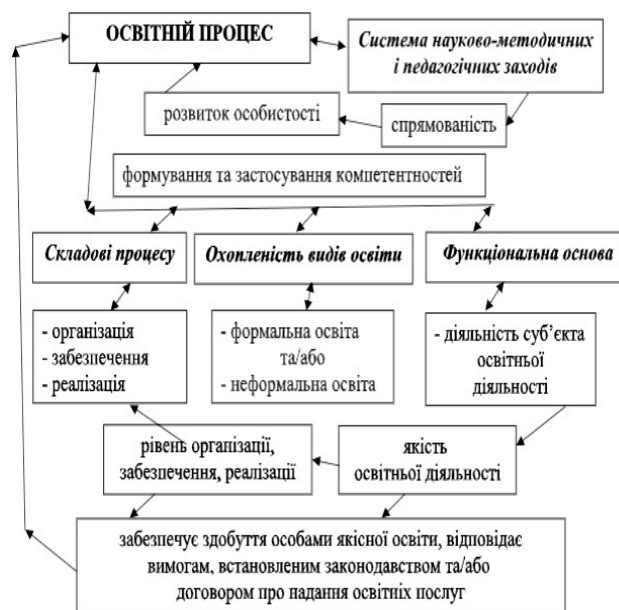


Рис. 1. Законодавчо урегульована [9] сутність терміна «освітній процес»

Подальший дослідницький аналіз закону [9] було спрямовано на виявлення унормованих загальних особливостей освітнього процесу. Так, статтею 6 «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» Закону України «Про освіту» [9] утворюється невтручання в освітній процес:

- політичних партій;
- релігійних організацій (крім випадків, визначених зазначеним вище законом).

Також у документі урегульовуються організаційні особливості освітнього процесу на рівні початкової освіти. Зокрема, вказується на те, що здобуття початкової освіти:

- реалізується державною мовою або поряд з державною мовою гарантується право на використання в освітньому процесі мови відповідної національної меншини у класах (групах) з навчанням мовами національних меншин, які є офіційними мовами Європейського Союзу (п. 1 ст. 7 «Мова освіти» [9]);

- організовується за варіативності форм здобуття початкової освіти (очна, дистанційна, екстернатна, сімейна (домашня)) (п. 2, 4, 6, 7 ст. 9 «Форми здобуття освіти» [9]);

- здійснюється за циклами, які визначаються з урахуванням вікових особливостей фізичного,

психічного та інтелектуального розвитку дітей (п. 6 ст. 12 «Повна загальна середня освіта» [9]);

- може передбачати об'єднання в один або в різні класи (групи) дітей одного або різного віку (незалежно від їх кількості); у цьому випадку освітній процес може організовуватися одним вчителем, кількома вчителями, у будь-якій іншій формі, яка є найбільш зручною, доцільною та сприяє здобуттю початкової освіти відповідно до чинного стандарту (другий абзац п. 3 ст. 13 «Територіальна доступність повної загальної середньої освіти» [9]);

- реалізується за ефективного залучення та включення в освітній процес усіх його учасників на принципах інклюзивного навчання, а саме: недискримінації, врахування багатоманітності людини (ст. 20 «Інклюзивне навчання» [9]).

Через призму законодавчого регулювання, зокрема змісту статті 1 Закону України «Про освіту», освітній процес слід розглядати в різних контекстах. По-перше, в контексті забезпечення академічної свободи, яка виявляється в самостійності та незалежності учасників освітнього процесу під час організації, забезпечення та реалізації освітньої діяльності чи провадження педагогічної, наукової, науково-педагогічної, інноваційної діяльності. За результатами дослідницького аналізу, освітній процес у початковій школі має здійснюватися з дотриманням принципів свободи думки, слова і творчості, поширення інформації та знань, вільного оприлюднення та/або використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом.

По-друге, на основі дослідницького аналізу організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу в безпечному освітньому середовищі, яке відповідно до статті 1 аналізованого нами закону [9] має унеможливити заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, внаслідок:

- недотримання санітарних, будівельних та/або протипожежних норм, правил і вимог, законодавства щодо захисту персональних даних та кібербезпеки, надання неякісних послуг з харчування;

- психологічного та/або фізичного насильства та/або експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження гідності, поширення неправдивих відомостей, булінгового впливу тощо.

По-третє, за дослідницького аналізу організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу в здоровому освітньому середовищі, яке законодавчо урегульовано статтею 1 Закону України «Про освіту» [9], у закладі освіти має бути створено сукупність умов, заходів і правил, які сприяють зміцненню здоров'я здобувачів освіти та формуванню у них культури здорового способу життя. Відповідно організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу в здоровому освітньому середовищі має здійснюватися за оптимального розподілу рухової активності, інтелектуальних та фізичних навантажень і відпочинку, психолого-педагогічного супроводу, формування культури особистої гігієни, здорового

харчування, діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації.

Законодавчого регулювання набув і процес використання навчальної літератури. Так, статтею 1 Закону України «Про освіту» [9] утверджено використання навчальної літератури, зокрема, паперових та електронних видань, які цілеспрямовано створено для навчання здобувачів освіти та досягнення ними визначених чинними стандартами результатів навчання. Ці навчальні видання має вирізняти науковість інформації, її навчальна, методична та/або практична спрямованість.

Пунктом 3 статті 75 «Наукове і методичне забезпечення освіти» [9] урегульовується недопустимість використання в освітньому процесі навчальної літератури, що містить:

- академічний плагіат, фальсифікацію та/або фабрикацію, твердження, які суперечать засадам державної політики у сфері освіти та принципам освітньої діяльності, визначеним Законом України «Про освіту» [9];

- ознаки дискримінації, крім випадків використання матеріалів для ілюстрування чи пояснення явищ дискримінації.

У контексті забезпечення освітнього процесу варто привернути увагу й до законодавчо урегульованої діяльності педагогічної ради закладу загальної середньої освіти. Так, у пункті 2 статті 39 «Управління та громадське самоврядування закладу загальної середньої освіти» [9] зазначено, що поміж інших завдань педагогічна рада має розглядати питання:

- впровадження в освітній процес найкращого педагогічного досвіду та інновацій;

- вивчення ефективності освітнього процесу в результаті участі в дослідницькій, інноваційній, експериментальній діяльності, в наслідок тематичної співпраці з закладами та установами сфери освіти, фізичними та юридичними особами, які сприяють розвитку освіти.

У статтях третього та шостого розділів «Заклади освіти» та «Учасники освітнього процесу» Закону України «Про освіту» [9] законодавчо урегульовано права та обов'язки учасників освітнього процесу. У цій статті ми зазначимо лише деякі аспекти організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу. Так, статтею 25 «Права і обов'язки засновника закладу освіти» [9] унормовується організація безперешкодного середовища для всіх учасників освітнього середовища, включаючи, у першу чергу, осіб з особливими освітніми потребами. Статтею 26 «Керівник закладу освіти» [9] законодавчо визначено спектр повноважень керівника закладу освіти, серед яких і забезпечення організації освітнього процесу, контроль за виконанням програм, сприяння здійсненню волонтерської діяльності, підвищення її суспільного престижу, підтримка та заохочення учасників освітнього процесу до волонтерської діяльності у вільний від занять час. Статтею 28 «Громадське самоврядування в закладі освіти» [9] законодавчо урегульовано право учасників освітнього процесу на безпосереднє та через органи громадського самоврядування колективне вирішення питань

організації в закладі освіти освітнього процесу з дотриманням меж повноважень, які визначено законом та установчими документами закладу освіти.

За результатами дослідницького аналізу учасники освітнього процесу (здобувачі освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники, батьки здобувачів освіти, фізичні особи, які провадять освітню діяльність, інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти) мають законодавчо урегульовані переліки прав та обов'язків, серед яких ми виокремили такі:

- права здобувачів освіти – доступ до інформаційних ресурсів та комунікацій, з використанням яких організовується освітній процес; захист під час освітнього процесу від приниження гідності та честі, будь-яких форм насильства, експлуатації та дискримінації (за будь-якою ознакою), агітації та пропаганди, що завдають шкоди здоров'ю (п. 1 ст. 53 «Права та обов'язки здобувачів освіти» [9]);

- обов'язки здобувачів освіти – поважати права, гідність, свободи та законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; дотримуватися етичних норм; повідомляти керівництво закладу освіти про факти насильства або жорстокого поводження з дітьми, іншими учасниками освітнього процесу (п. 3 ст. 53 «Права та обов'язки здобувачів освіти» [9]).

Дослідницький аналіз законодавчо урегульованого забезпечення якості освіти здійснено з використанням статей, які склали наповнення п'ятого розділу Закону України «Про освіту» [9] найменованого «Забезпечення якості освіти». Так, пунктом 3 статті 41 «Система забезпечення якості освіти» [9] унормовується включення у внутрішню систему забезпечення якості освіти такого процесу як забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, включаючи самостійну роботу здобувачів освіти. Пунктом 1 статті 42 «Академічна доброчесність» [9] унормовано сукупність етичних принципів та правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу для забезпечення довіри до результатів навчання. У пункті 4 зазначеної вище статті законодавчо урегульовано дії здобувача освіти, якими засвідчується порушення академічної доброчесності (йдеться про академічний плагіат, самоплагіат, фальсифікацію, фабрикацію, списування, необ'єктивне оцінювання, обман, хабарництво).

Дослідницький аналіз законодавчого регулювання забезпечення якості освіти виявив, що освітній процес в закладі освіти поряд із управлінським процесом підлягає комплексній зовнішній перевірці та оцінюванню (п. 1 ст. 45 «Інституційний аудит» [9]). Другим абзацом пункту 2 попередньої зазначеної статті закону [9] унормовується мета проведення інституційного аудиту – це приведення освітнього процесу (поряд із управлінським) у відповідність із вимогами законодавства, зокрема, з ліцензійними умовами. Освітній процес у початковій школі може набути

рангу об'єкта внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості освіти. Відповідно до пункту 1 статті 48 «Моніторинг якості освіти» [9] процес, який зазначено в назві статті закону, постає системою послідовних та систематичних заходів, мета здійснення яких полягає у виявленні та відстеженні тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях та/або в закладах освіти. Моніторинг проводиться з метою:

- встановлення відповідності фактичних результатів освітнього процесу в цілому та освітньої діяльності зокрема унормованим цілям;

- оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. За результатами дослідницького аналізу статей Закону України «Про освіту» [9] встановлено, що феномен «освітній процес» набув правової визначеності з 1 вересня 2018 року. Відповідно до законодавчо урегульованого визначення терміна «освітній процес» значущості набувають: система науково-методичних та педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості здобувача освіти; складові процесу (організація, забезпечення, реалізація); охопленість видів освіти (формальна та/або неформальна освіта); функціональна основа (діяльність суб'єкта освітньої діяльності) та якість освітньої діяльності.

Державною освітньою політикою утверджено як неутручання в освітній процес політичних партій та релігійних організацій, так і надання свободи у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності.

До законодавчо урегульованих організаційних особливостей освітнього процесу на рівні здобуття початкової освіти слід віднести:

- *мовну визначеність* (навчання державною мовою та/або поряд з державною мовою мовами національних меншин, які є офіційними мовами Європейського Союзу);

- *варіативність форм здобуття початкової освіти* (очна, дистанційна, екстернатна, сімейна (домашня)) та *способів об'єднання в класи (групи) дітей* (одного або різного віку (незалежно від їх кількості), навчання яких здійснює один вчитель або кілька, організовується в будь-якій іншій формі, яка є найбільш зручною, доцільною та сприяє здобуттю початкової освіти відповідно до чинного стандарту);

- *організацію освітнього процесу за циклами* (визначаються з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку);

- *забезпечення в освітньому процесі інклюзивності* (відсутність дискримінації, врахування багатоманітності здобувачів початкової освіти); *академічної свободи* (свобода думки, слова і творчості); *академічної доброчесності* (для забезпечення довіри до результатів навчання);

- *забезпечення в освітньому процесі дотримання прав та обов'язків учасників освітнього процесу* (організація безперешкодного середовища для всіх учасників освітнього середовища (зас-

новник закладу); забезпечення організації освітнього процесу, контроль за виконанням програм тощо (керівник закладу освіти); колективне вирішення питань організації в закладі освіти освітнього процесу з дотриманням меж повноважень, які визначено законом та установчими документами закладу освіти (органи громадського самоврядування); доступ до інформаційних ресурсів та комунікацій, з використанням яких організовується освітній процес; захист під час освітнього процесу від приниження гідності та честі, будь-яких форм негативного впливу (права здобувачів освіти); повага прав, гідності, свободи та законних інтересів усіх учасників освітнього процесу; дотримання етичних норм; інформування керівництва закладу освіти про факти вияву негативного впливу (обов'язки здобувачів освіти);

- *реалізацію освітнього процесу в освітньому середовищі, яке характеризується як безпечне та здорове;*

- *реалізацію освітнього процесу з використанням паперової та електронної навчальної літератури, що не містить академічного плагіату, фальсифікації, фабрикації та дискримінації (крім випадків використання матеріалів для ілюстрування чи пояснення явищ дискримінації);*

- *комплексну зовнішню та внутрішню перевірку та оцінювання якості освітнього процесу (інституційний аудит, моніторинг якості освіти).*

Серед чинників подальшого розвитку законодавчого регулювання освітнього процесу в початковій школі слід виокремити: запровадження індивідуальних освітніх стратегій навчання; становлення електронної та дистанційної початкової освіти; організацією освітнього процесу в умовах запровадження воєнного стану та в післявоєнний період.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні нормативного регулювання внутрішнього моніторингу якості освітнього процесу в початковій школі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич Р. С. Інтегративні тенденції змісту освіти в підготовці вчителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 44. С. 66-72.
2. Драновська С. Реформування базової середньої освіти: нормативно-правове регулювання викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. 43(1). С. 78-85. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4310>
3. Каленюк І. Сучасні тенденції розвитку освіти у глобальному середовищі. *Університетська освіта*. 2011. № 1. С. 20-28.
4. Козир А. Основні тенденції розвитку мистецької освіти на сучасному етапі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2016. Вип. 3. С. 25-37.
5. Кондратюк М. В., Дятленко Н. М., Гончаренко А. М. Освітній процес в Україні (2022-2023): проблеми, виклики, тренди. *Академічні візії*. 2023. № 19.
6. Конституція України від 28 червня 1996 року / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради

України. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

7. Кузніченко О., Ільченко М. Конституційне право на освіту та його захист в умовах євроінтеграції. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2023. № 1. С. 28-35.

8. Мієр Т. І. Нормативно-правові основи професійної діяльності вчителя початкової школи: навчальний посібник. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2020. 304 с.

9. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

10. Савченко О. Я. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 1-4.

11. Тицька Я. О. Державна політика у сфері освіти: правовий аспект. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2018. 2(23). С. 55-60.

12. Шаповал Р. В. Конституційне право людини і громадянина на освіту в Україні. *Право і безпека*. 2011. № 1(38). С. 29-35.

13. Яровенко Т. С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. *Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2016. № 12. С. 167-172.

REFERENCES

1. Hurevych, R. S. (2016). Intehratyvni tendentsii zmistu osvity v pidhotovtsi vchyteliv [Integrative trends in educational content in teacher training]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vyp. 44. S. 66-72. [in Ukrainian]
2. Dranovska, S. (2025). Reformuvannia bazovoi serednoi osvity: normatyvno-pravove rehuliuвання vykladannia predmetiv hromadianskoi ta istorichnoi osvithoi haluzi [Reforming basic secondary education: regulatory and legal regulation of teaching civics and history subjects]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 43(1). S. 78-85. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4310> [in Ukrainian]
3. Kaleniuk, I. (2011). Suchasni tendentsii rozvytku osvity u hlobalnomu seredovyshchi [Current trends in the development of education in a global environment]. *Universytetska osvita*. № 1. S. 20-28 [in Ukrainian]
4. Kozyr, A. (2016). Osnovni tendentsii rozvytku mystetskoï osvity na suchasnomu etapi [Main trends in the development of art education at the present stage]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty: zbirnyk naukovykh prats DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet»*. Vyp. 3. S. 25-37 [in Ukrainian]
5. Kondratiuk, M. V., Diatlenko, N. M., Honcharenko, A. M. (2023). Osvitnyi protses v Ukraini (2022-2023): problemy, vyklyky, trendy [Educational process in Ukraine (2022-2023): problems, challenges, trends]. *Akademichni vizii*. № 19 [in Ukrainian]
6. Konstytutsiia Ukrainy (1996). [Constitution of Ukraine] vid 28 chervnia 1996 roku / Verkhovna Rada Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. № 30. St. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian]
7. Kuznichenko, O., Ilchenko, M. (2023). Konstytutsiine pravo na osvitu ta yoho zakhyst v umovakh yevrointehratsii [Constitutional right to education and its protection in the context of European integration]. *Pivdenoukraiynskiy pravnychiy chasopys*. №1. S. 28-35. [in Ukrainian]
8. Miyer, T. I. (2020). Normatyvno-pravovi osnovy profesiinoi diialnosti vchytelia pochatkovoï shkoly [Regulatory and legal foundations of the professional activities of a primary school teacher]: navchalnyi posibnyk.

Kyiv : Kyivskyi universytet im. Borysa Hrinchenka. 304 s. [in Ukrainian]

9. Pro osvitu: Zakon Ukrainy (2017). [On education: Law of Ukraine] vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII / Verkhovna Rada Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. № 38–39. St. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]

10. Savchenko, O. Ya. (2018). Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: komentar u konteksti problem reformuvannia pochatkovoï osvity [The Law of Ukraine “On Education”: a commentary in the context of the problems of reforming primary education]. Pochatkova shkola. № 1. S. 1-4. [in Ukrainian]

11. Tytska, Ya. O. (2018). Derzhavna polityka u sferi osvity: pravovyi aspekt [State policy in the field of education: legal aspect]. Prykarpatskyi yurydychnyi visnyk. 2(23). S. 55-60. [in Ukrainian]

12. Shapoval, R. V. (2011). Konstytutsiine pravo liudyny i hromadianyna na osvitu v Ukraini [The constitutional right of a person and citizen to education in Ukraine]. Pravo i bezpeka. № 1(38). S. 29-35. [in Ukrainian]

13. Yarovenko, T. S. (2016). Tendentsii ta problemy rozvytku osvity v Ukraini [Trends and problems of education development in Ukraine]. Ekonomichnyi visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskyi politekhnichnyi instytut». № 12. S. 167-172. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МІСР Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: право в сфері освіти.

БОНДАРЕНКО Геннадій – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: право в сфері освіти.

ШПІЦА-ПАВЛЮК Роксолана – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: право в сфері освіти.

ЯРМОЛЕНКО Катерина – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, асистент вчителя Печерського ліцею 75.

Наукові інтереси: право в сфері освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MIYER Tetiana – Doctor (habil.) of Science in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Primary Education Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: education law.

BONDARENKO Hennadii – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: education law.

SHPITS-PAVLIUK Roksolana – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of Primary Education Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: education law.

YARMOLENKO Kateryna – Education Seeker of the second (master's) level of higher education Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Teacher's assistant of Pechersk Lyceum 75.

Scientific interests: education law.

Стаття надійшла до редакції 08.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.07.2025 р.

УДК 81'243:378.147.091.33-027.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-64-68

НЕЖИВА Ольга –

доктор філософських наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4229-6754>
e-mail: nezhyva@gmail.com

ТАНДЕМ-МЕТОД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано тандем-метод як одну з ефективних форм автономного та інтерактивного вивчення іноземної мови, що ґрунтується на принципі взаємного обміну знаннями між партнерами з різною рідною мовою. Такий метод передбачає симетричну співпрацю, де кожен учасник водночас є і викладачем, і студентом. Основна ідея полягає у тому, що мовні партнери допомагають один одному опанувати мову через безпосередню комунікацію, сприяючи розвитку мовленнєвих навичок у реальних або змодельованих ситуаціях повсякденного спілкування. Тандем-метод створює сприятливі умови для розвитку мовленнєвої компетентності, збагачення словникового запасу, засвоєння граматичних структур та стилістичних особливостей мови. Завдяки постійній взаємодії з носієм мови або компетентним співрозмовником формується не лише мовна, а й міжкультурна компетентність, що є важливою складовою сучасної іноземної освіти. У ході тандемної співпраці студенти мають можливість ознайомлюватися з культурою іншої країни, розвивати навички порівняльного аналізу, критичного мислення, а також формувати толерантне ставлення до представників інших культур. Особлива увага приділена гнучкості тандем-методу: студенти можуть самостійно визначати теми для обговорення, обирати зручний формат (онлайн або офлайн), темп та тривалість занять. Така індивідуалізація сприяє підвищенню мотивації до навчання, особливо серед молоді, яка прагне до самостійності та неформального освітнього середовища. В умовах цифровізації освіти тандем-метод набуває особливої актуальності, адже сучасні цифрові інструменти та платформи дають змогу організовувати дистанційні тандем-заняття незалежно від географічного розташування партнерів. У статті також розглянуто практичні аспекти впровадження методу в освітній процес, типові труднощі та шляхи їх подолання. Зроблено висновок, що тандем-метод є перспективним напрямом у системі вивчення іноземних мов, який поєднує традиційні та інноваційні підходи до формування комунікативної компетентності, сприяє розвитковій міжкультурного діалогу та підвищує якість мовної освіти загалом.

Ключові слова: тандем-метод, іноземна мова, учасник, викладач, заняття.

NEZHYVA Olga –

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
for Professional Purposes
National University of Food Technologies,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4229-6754>
e-mail: nezhyva@gmail.com

THE TANDEM METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article analyses the tandem method as one of the most effective forms of autonomous and interactive foreign language learning based on the principle of mutual knowledge exchange between partners with different native languages. This method involves symmetrical cooperation, where each participant is both a teacher and a student. The main idea is that language partners help each other to learn the language through direct communication, contributing to the development of language skills in real or simulated situations of everyday communication. The tandem method creates favourable conditions for the development of language competence, enrichment of vocabulary, mastering grammatical structures and stylistic features of the language. Through constant interaction with a native speaker or a competent interlocutor, not only linguistic but also intercultural competence is developed, which is an important component of modern foreign language education. In the course of tandem cooperation, students have the opportunity to get acquainted with the culture of another country, develop comparative analysis and critical thinking skills, and form a tolerant attitude towards representatives of other cultures. Particular attention is paid to the flexibility of the tandem method: students can independently determine topics for discussion, choose a convenient format (online or offline), pace and duration of classes. This individualisation helps to increase motivation to learn, especially among young people who seek independence and an informal learning environment. In the context of digitalisation of education, the tandem method is particularly relevant, as modern digital tools and platforms make it possible to organise remote tandem classes regardless of the geographical location of the partners. The article also discusses the practical aspects of implementing the method in the educational process, typical difficulties and ways to overcome them. It is concluded that the tandem method is a promising direction in the system of foreign language teaching, which combines traditional and innovative approaches to the formation of communicative competence, promotes the development of intercultural dialogue and improves the quality of language education in general.

Key words: tandem method, foreign language, participant, teacher, class.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У XXI столітті знання іноземних мов перестає бути лише додатковою перевагою – воно дедалі частіше стає необхідністю у професійному, академічному та особистому житті. В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та глобалізації комунікацій люди отримали безпрецедентні можливості для вивчення мов, включаючи нові формати та інструменти. Серед різноманіття мовних методик, які з'явилися або набули популярності в останні десятиліття, окреме місце посідає *тандем-метод*. Цей метод являє собою форму взаємного навчання, за якої двоє людей з різними рідними мовами об'єднуються в пару для спільного вивчення мов. Кожен учасник не лише навчається, але й виконує роль наставника, допомагаючи партнеру опанувати свою рідну мову, водночас знайомлячи його з культурними особливостями свого народу. Такий формат сприяє розвитку не лише мовної компетентності, а й міжкультурного порозуміння, що робить тандем-метод надзвичайно актуальним у глобалізованому суспільстві. Це унікальний спосіб не лише опанувати нову мову, а й заглибитися у культуру, традиції та спосіб мислення іншої нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному світі, де знання іноземних мов стає все більш необхідним, особливої популярності набувають методи, орієнтовані на живе спілкування та культурний обмін. Одним із таких інноваційних підходів є тандем-метод. Поняття «тандем-метод» виникло у другій половині XX століття в Німеччині як частина проекту *Tandem Network*, який підтримувався Європейською спільнотою. Методика поступово поширилася в університетах Західної Європи, а згодом – у всьому світі. Сьогодні тандем-метод є предметом вивчення в численних наукових роботах у галузях прикладної

лінгвістики, міжкультурної комунікації та педагогіки.

Серед ключових джерел варто виділити наступні роботи такі як праця Браммертса *Автономне вивчення мов у тандемі: розвиток концепції* (2001), яка є базовим теоретичним підґрунтям для розуміння тандем-методу. Автор аналізує його як форму автономного навчання, у якій учні самі контролюють зміст, темп і цілі занять. Також підкреслюється роль рефлексії та саморегуляції у процесі навчання. Наступна колективна праця таких дослідників Левіса та Волькера *Автономне вивчення мови в тандемі: дослідження взаємодії учнів* (2003), яка являється собою емпіричним дослідженням описує, як учасники тандемів встановлюють комунікативні правила, домовляються про час і теми, а також вирішують мовні труднощі. Зроблено висновок, що мовна автономія зростає при належному рівні мотивації та підтримки. Варто відзначити книгу Швієнхорста (2008) *Автономність учнів та середовища автоматизованого навчання іноземних мов*, у якій описується, як технології комп'ютерного навчання (зокрема онлайн-тандем через відеозв'язок і чати) посилюють ефективність мовного партнерства. Автор доводить, що тандем онлайн може бути не менш ефективним, ніж традиційні методи навчання в аудиторії.

Метою статті є аналіз ефективності тандем-методу у вивченні іноземної мови, вивчення динаміки мовного прогресу, а також виявлення педагогічних умов, за яких тандем-метод сприяє найбільшому розвитку мовної компетентності та міжкультурного розуміння.

Методи дослідження, які були застосовані для досягнення мети використовувались такі як: *теоретичний*, котрий включає у себе аналіз наукової літератури з теми автономного навчання, міжкультурної комунікації, соціального конс-

труктивізму, узагальнення практик реалізації тандем-методу в європейських університетах та систематизація моделей мовного партнерства та *емпіричний*, що складається з анкетування учасників тандем-груп (до і після участі), спостереження за тандем-сесіями (у тому числі запис відеозустрічей з дозволу учасників), якісні інтерв'ю з учасниками (відкриті питання про труднощі, очікування, рівень задоволення) та мовне тестування до та після періоду тандем-навчання для вимірювання прогресу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Тандем-метод (від нім. *Tandemlernen*) передбачає мовне партнерство, у якому двоє людей, носії різних рідних мов, об'єднуються для спільного навчання. Кожен з партнерів вивчає мову іншого, а також виступає в ролі наставника для свого співрозмовника. Основний принцип методу – *взаємність*: час мовного спілкування поділяється навпіл між двома мовами, щоб кожен мав можливість практикувати іноземну мову і допомогти іншому з вивченням своєї. Тандем-метод спрямований на оволодіння мовою партнера в умовах автентичного (реального або віртуального) спілкування, на поглиблене ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, а також на отримання знань у тих сферах, які становлять інтерес для мовного учня.

Зміст навчального процесу охоплює всі основні сфери комунікації – від особистісної та освітньої до публічної та професійної.

Метод також сприяє засвоєнню широкого спектра культурних і духовних цінностей, зокрема через інтеграцію культурологічних, лінгвонародознавчих, лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань. Такий підхід забезпечує формування вмінь міжкультурного спілкування та здатність ефективно діяти в полікультурному середовищі.

Базуючись на опрацьованих досліджень науковців до основних особливостей цього методу відносяться наступні пункти такі як:

1. *Соціально-індивідуальний характер навчання.* У тандемі студенти отримують широкий простір для комунікації, спільної діяльності та взаємодії. Однак індивідуальному стилю навчання зазвичай приділяється недостатньо уваги, що зумовлює потребу в індивідуалізації освітнього процесу. Це дає можливість кожному студенту реалізувати власний потенціал та підвищити рівень володіння мовою. Метод тандему поєднує особистісно-орієнтований підхід з колективною взаємодією, об'єднуючи індивідуальні та соціальні аспекти навчання. Така взаємодія є дієвою й мотивуючою: комунікація з носієм мови або експертом стимулює розвиток мовних та комунікативних умінь. На думку Н. Коряковцевої, автономія учня полягає у здатності самостійно організовувати власну навчальну діяльність, керувати нею усвідомлено, здійснювати рефлексію й корекцію, накопичувати індивідуальний досвід та приймати виважені рішення у різних навчальних ситуаціях за умов певної незалежності від викладача [5, с. 12].

2. *Природна мотивація.* Рівень залучення та ефективність співпраці напругу залежать від

готовності кожного учасника вкладатися в комунікацію. Якщо один партнер бажає активності від іншого, він повинен демонструвати таку ж зацікавленість. В іншому випадку можуть виникнути напруга й дисбаланс у спілкуванні.

3. *Автономія учасників.* Учасники тандему самостійно організовують своє навчання, співпрацюючи один з одним. Це руйнує стереотип про те, що навчання можливе лише за наявності професійного викладача, і доводить, що ефективне вивчення мови може здійснюватися через взаємодію між рівноправними партнерами.

4. *Емоційна та міжкультурна залученість.* Метод тандему відкриває можливість для міжкультурного спілкування, що супроводжується емоційною взаємодією, обміном досвідом та активною участю кожного учасника. Такий підхід робить процес навчання більш привабливим і захопливим.

5. *Принцип взаємозамінності ролей.* У тандемі стирається межа між викладачем і студентом: кожен учасник виступає в ролі мовного експерта, обмінюючись знаннями та досвідом.

6. *Подолання асиметрії між партнерами.* У тандемних взаєминах часто спостерігається початкова асиметрія через різний рівень володіння мовою. Проте зміна ролей сприяє подоланню психологічних бар'єрів, таких як страх помилок або сором'язливість, і зменшує відчуття мовної нерівності.

Головними принципами впровадження тандем-методу є взаємність та особиста автономія кожного учасника комунікації. По-перше, всі учасники отримують взаємну користь від спілкування, а по-друге – кожен відповідає за власні навчальні досягнення. Робота в тандемі може здійснюватися у різних форматах: індивідуальному, парному, груповому, колективному або змішаному.

Тандем-метод дозволяє організовувати як очні, так і віртуальні зустрічі, форуми чи конференції, де учасники знайомляться з мовою та культурою один одного і продовжують спільне навчання. Для цього партнери – навчальні заклади, класи, викладачі або учні – повинні визначити спільні цілі, навчальний контент, а також інструменти і форми взаємодії.

Таким чином, заняття можуть відбуватися у формі:

- регулярних зустрічей офлайн (у кафе, бібліотеках, парках),
- онлайн-спілкування через відеозв'язок або месенджери,
- листування електронною поштою чи в чатах,
- спільної роботи над проектами, перегляду фільмів, читання текстів тощо.

Для успішної організації навчального процесу за допомогою тандем-методу необхідно розробити різноманітні опитувальники та навчальні матеріали, створити базу даних або депозитарій потрібних ресурсів і джерел, відібрати учасників тандему, налагодити первинні особисті контакти, спланувати подальшу освітню діяльність і проводити моніторинг результатів навчання.

Темп опанування іноземної мови в тандемі є індивідуальним і визначається потребами кожного студента. Завдяки такій гнучкості тандем-метод активно використовується в академічному середовищі, оскільки забезпечує можливість практичного застосування знань у реальних комунікативних ситуаціях – як із носіями мови, так і з більш досвідченими мовними партнерами.

У контексті впровадження дистанційного, онлайн або змішаного навчання цей метод виявляється ефективним і може виступати як доповнення до інших підходів у процесі вивчення мов. Адже, має такі переваги як:

1. *Занурення в автентичне мовне середовище.* На відміну від традиційного навчання у класі, тандем-метод створює умови максимально наближені до реального спілкування, що дозволяє природно засвоювати лексику, граматику, інтонацію.

2. *Психологічний комфорт і мотивація.* Оскільки учасники рівноправні, відсутній страх зробити помилку перед «вчителем». Такий формат знижує мовний бар'єр і сприяє відкритому спілкуванню.

3. *Розвиток міжкультурної компетентності.* Кожне заняття є міжкультурною взаємодією: учасники вчать не лише мови, а й розуміння іншої культури, цінностей, поглядів.

4. *Індивідуальний підхід.* Учасники самостійно обирають тематику розмови, темп навчання, види діяльності, що робить процес більш гнучким і персоналізованим.

5. *Висока доступність.* Метод не потребує фінансових витрат – основним ресурсом є час і бажання спілкуватися.

Крім того, з розвитком цифрових технологій з'явилася низка онлайн-платформ, які допомагають знайти тандем-партнера за мовою, рівнем знань, інтересами. Це такі як:

- *Tandem* – мобільний додаток із мільйонами користувачів у всьому світі.

- *HelloTalk* – популярна платформа з функціями перекладу, виправлення помилок і голосового чату.

- *Speaky* – соціальна мережа для мовного обміну.

- *ConversationExchange*, *MyLanguageExchange* – сайти для пошуку партнера офлайн або онлайн.

Також це сприяє у процесі віртуального спілкування активний словниковий запас партнерів тандему збагачується завдяки потребі використовувати різні способи пояснення незнайомої лексики. Завдяки системній роботі розширюються також знання лінгвокультурних та соціокультурних аспектів навчального матеріалу, при цьому широко застосовуються автентичні джерела та навчально-методичні комплекси з вивчуваної мови.

Проте, попри очевидні переваги виявляються певні труднощі щодо цього методу. А саме:

- *Нерівномірний рівень володіння мовами.* Часто один з учасників має значно вищий рівень, що може призводити до дисбалансу спілкування.

- *Брак педагогічних навичок.* Учасники можуть не знати, як краще пояснити мовні конструкції, граматику чи вимову.

- *Нестабільність графіка.* Через різницю в часі, завантаженість або інші фактори партнери можуть пропускати зустрічі, що знижує ефективність методу.

- *Мовна інтерференція.* За відсутності контролю з боку професійного викладача можуть закріпитися помилки у мовленні.

Для того щоб уникнути ці труднощі потрібно перш за все заздалегідь узгодити чіткий розклад занять і тривалість мовних сесій, а також встановити рівний розподіл часу для кожної мови і створити список тем для розмов і поступово їх ускладнювати. Крім того, треба за можливості залучати додаткові матеріали (підручники, статті, відео) та проводити рефлексію після занять: що вдалося, що викликало труднощі, які теми потрібно повторити.

Ряд досліджень підтверджують ефективність тандем-методу. Наприклад, у роботах Європейського центру сучасних мов (ECML) зазначається, що студенти, які брали участь у тандем-програмах, демонстрували вищий рівень мовної впевненості, лексичної гнучкості та культурної обізнаності, ніж ті, хто навчався лише традиційними методами. Крім того, тандем позитивно впливає на мовну автономію, оскільки спонукає учня брати відповідальність за власне навчання, формувати індивідуальні цілі, оцінювати власний прогрес.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, тандем-метод – це більше, ніж просто обмін мовними знаннями. Це інтерактивний, гнучкий і гуманістичний підхід до вивчення іноземної мови, що базується на співпраці, довірі та взаємній повазі. Він сприяє не лише мовному розвитку, але й формуванню міжкультурної компетентності, що є незамінною навичкою у сучасному світі. Незважаючи на певні труднощі, тандем-метод залишається одним з найефективніших способів практичного засвоєння мови, особливо у поєднанні з іншими формами навчання.

Подальші дослідження можуть зосереджуватись на таких напрямках:

- Аналіз ефективності тандем-методу для різних вікових груп.

- Вивчення можливостей застосування цифрових технологій для організації онлайн-тандемів.

- Розробка моделей інтеграції тандем-методу у навчальні програми.

- Дослідження впливу на міжкультурну комунікативну компетентність.

- Вивчення мотиваційних чинників, що спонукають до участі у тандем-навчанні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Нежива О. Використання цифрових технологій як підвищення ефективності вивчення іноземних мов. Теорія і методика професійної освіти : колективна монографія. Редакційна колегія: С. В. Грищенко, О. О. Лілік, І. В. Бужина, Н. Н. Завидівська, О. І. Завидівська. Випуск 2. 2024. Чернівці: Десна Поліграф, 2024. С. 20-27.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін., за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

3. Brammerts H. Autonomes Sprachenlernen im Tandem. Entwicklung eines Konzeptes. In Brammerts, H., Kleppin, K. (Eds.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (2. Auflage)*. 2001. 7-14.

4. Lewis T., & Walker L. Autonomous Language Learning in Tandem: A Study of Learners' Interactions. *Sheffield: Academic Electronic Publications*. 2003. Pp. 27-36.

5. Schwienerhorst K. Learner Autonomy and CALL Environments. New York, New York: Routledge. 2008.

REFERENCES

1. Nezhyva, O. (2024). Vykorystannya tsyfrovyykh tekhnolohiy yak pidvyshchennya efektyvnosti vyvchennya inozemnykh mov. *Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity* [The use of digital technologies as an increase in the effectiveness of learning foreign languages. Theory and methodology of professional education]: kolektyvna monohrafiya. Redaktsiyna kolehiya: S. V. Hryshchenko, O. O. Liliik, I. V. Buzhyna, N. N. Zavydivs'ka, O. I. Zavydivs'ka. Vypusk 2. Chernihiv: Desna Polihraf. S. 20-27. [in Ukrainian]

2. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv (2013). [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities] / O.M. B. Bihych ta in., za zah. red. S. yu. Nikolayevoyi. Kyiv : Lenvit. 590 s. [in Ukrainian]

3. Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem. Entwicklung eines Konzeptes. In Brammerts, H., Kleppin, K. (Eds.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (2. Auflage)*. Pp. 7-14. [in German]

4. Lewis, T., & Walker, L. (2003). Autonomous Language Learning in Tandem: A Study of Learners' Interactions. Sheffield: Academic Electronic Publications. Pp. 27-36. [in English]

5. Schwienerhorst, K. (2008). Learner Autonomy and CALL Environments. New York. New York: Routledge [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕЖИВА Ольга – доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій.

Наукові інтереси: сучасні педагогічні технології викладання іноземної мови та новітні методи педагогічної взаємодії, інтерактивне навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

NEZHYVA Olga – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes National University of Food Technologies.

Scientific interests: modern pedagogical technologies of foreign language teaching and the latest methods of pedagogical interaction, interactive learning.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 14.07.2025 р.

УДК 373.2.016:37.091.33:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-68-75

НИКОЛАЕСКУ Інна –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>
e-mail: nikolaesku@ukr.net

СОЛОВЕЙ Юлія –

доктор філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4778-7640>
e-mail: solovey_yula@ukr.net

ПАНЧЕНКО Оксана –

доктор філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8911-7544>
e-mail: oksana-shpundra@ukr.net

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КАЗОК НАРОДІВ СВІТУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто питання фахової підготовки майбутніх вихователів до вивчення дітьми старшого дошкільного віку казок народів світу в умовах інформаційно-комунікаційного простору. Автори обґрунтовують значення вивчення казок різних

культур для всебічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, формування їхнього світогляду, моральних якостей та міжкультурної компетентності. Досліджено ефективність інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти, що значно підвищує його візуалізацію, інтерактивність та занурення у світ казки.

Особлива увага приділяється аналізу методичного інструментарію, який може бути використаний для формування у студентів дошкільної освіти необхідних знань, умінь і навичок щодо застосування ІКТ для візуалізації, інтерактивного представлення та творчого опрацювання казкового матеріалу. Висвітлено досвід авторського колективу у контексті підготовки здобувачів вищої освіти до використання потенційних можливостей ІКТ у формуванні міжкультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку, зокрема презентовано приклади застосування цифрових ресурсів для вивчення казок народів світу дітьми старшого дошкільного віку (інтерактивні електронні книги, освітні відео, аудіоказки, ігрові освітні платформи), а також інноваційні сервіси, такі як *Animated Drawings* та *Google Earth Voyager*. У науковому доробку представлено результати опитування студентів, у якому було виявлено їхній інтерес до інтеграції ІКТ в освітній процес, а також визначено ключові аспекти, які потребують посиленої уваги при підготовці. З'ясовано, що студенти вбачають важливість формування вмінь адаптувати цифрові ресурси до вікових особливостей дошкільнят та використовувати їх для розвитку міжкультурної комунікації.

Обґрунтовано структуру методичного інструментарію підготовки майбутніх вихователів, що охоплює теоретичну, практичну, методичну, проєктну складові. Узагальнено, що інтеграція казок народів світу за допомогою ІКТ є стратегічно важливим напрямом у підготовці майбутніх вихователів нової генерації. Визначено перспективи подальших наукових розвідок щодо дослідження впливу ІКТ на розвиток міжкультурної компетентності майбутніх вихователів та, відповідно, і дошкільнят, а також створення чітких критеріїв та інструментів для оцінки готовності майбутніх вихователів ефективно використовувати ІКТ для організації казкотерапії з дітьми дошкільного віку, а також для діагностики їхнього емоційного стану та розвитку.

Ключові слова: методичний інструментарій, майбутні вихователі, дошкільна освіта, казки народів світу, інформаційно-комунікаційні технології, цифрові ресурси, міжкультурна компетентність, діти старшого дошкільного віку.

NIKOLAESKU Inna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Head of the Preschool Department

Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9928-9291>

e-mail: nikolaesku@ukr.net

SOLOVEI Yuliia –

Doctor of philosophy, Associate Professor

at the Department of Preschool Education

Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4778-7640>

e-mail: solovey_yula@ukr.net

PANCHENKO Oksana –

Doctor of philosophy,

Senior Lecturer at the Department of Preschool Education

Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8911-7544>

e-mail: oksana-shpundra@ukr.net

METHODOLOGICAL TOOLKIT FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO TEACH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE FAIRY TALES OF THE PEOPLES OF THE WORLD USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article considers the issue of professional training of future educators for the study of fairy tales of the peoples of the world by children of senior preschool age in the conditions of the information and communication space. The authors substantiate the importance of studying fairy tales of different cultures for the comprehensive development of children of senior preschool age, the formation of their worldview, moral qualities and intercultural competence. The effectiveness of integrating information and communication technologies into the educational process of a preschool educational institution is studied, which significantly increases its visualization, interactivity and immersion in the world of a fairy tale.

*Special attention is paid to the analysis of methodological tools that can be used to form the necessary knowledge, skills and abilities in the use of ICT for visualization, interactive presentation and creative processing of fairy tale material in preschool students. The experience of the author's team in the context of training higher education applicants to use the potential opportunities of ICT in the formation of intercultural competence of children of senior preschool age is highlighted, in particular, examples of the use of digital resources for studying fairy tales of the peoples of the world by children of senior preschool age (interactive e-books, educational videos, audio tales, game educational platforms) are presented, as well as innovative services such as *Animated Drawings* and *Google Earth Voyager*. The scientific work presents the results of a survey of students, which revealed their interest in integrating ICT into the educational process, and also identifies key aspects that require increased attention during preparation. It was found that students see the importance of developing skills to adapt digital resources to the age characteristics of preschoolers and use them to develop intercultural communication.*

The structure of the methodological toolkit for training future educators is substantiated, which includes theoretical, practical, methodological, and project components. It is summarized that the integration of fairy tales of the peoples of the world using ICT is a strategically important direction in the training of future educators of the new generation. Prospects for further scientific explorations are identified regarding the study of the impact of ICT on the development of intercultural competence of future educators and, accordingly, preschoolers, as well as the creation of clear criteria and tools for assessing the readiness of future educators to effectively use ICT for organizing fairy tale therapy with preschool children, as well as for diagnosing their emotional state and development.

Key words: methodological tools, future educators, preschool education, fairy tales of the peoples of the world, information and communication technologies, digital resources, intercultural competence, older preschool children.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний освітній простір, що характеризується стрімким розвитком інформа-

ційно-комунікаційних технологій, висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема, вихователів дошкільної освіти. Одним із

пріоритетних напрямів сучасної дошкільної освіти є формування міжкультурної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, яка є запорукою їхньої успішної адаптації у глобалізованому світі. Казки народів світу є унікальним джерелом для пізнання культурного розмаїття, формування ціннісних орієнтирів та розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку. Водночас, ефективність цього процесу значно підвищується при використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що відкривають нові можливості для візуалізації, інтерактивності та занурення у світ казки.

Проте, як показує практика, не всі майбутні вихователі володіють достатнім рівнем готовності до інтеграції ІКТ у процес ознайомлення дітей дошкільного віку з казками народів світу. Це зумовлює необхідність розробки та впровадження ефективного методичного інструментарію, спрямованого на формування відповідних професійних компетентностей у студентів закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання фахової підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема, з використанням казок народів світу та потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, є надзвичайно актуальним і активно досліджується в українській та зарубіжній педагогічній науці. Концептуальні засади формування літературознавчої компетентності у контексті фахової підготовки здобувачів вищої освіти є об'єктом дослідження багатьох учених. Зокрема, О. Афанасьєва, Л. Базиль, О. Бондаренко, О. Вашуленко, М. Вовк, Г. Волошина, Т. Качак, І. Киричок, О. Коросташивець, Л. Мацько, Л. Паламарчук, С. Пасинок, Т. Полякова, О. Пометун, Т. Петровська, О. Савченко, Г. Семенов, В. Сиротенко, А. Ситченко, С. Собчинська, В. Тименко, Г. Ткачук, О. Фенчик, В. Шуляр, І. Цимбалюк, Г. Ткаченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та інші охоплюють різні ланки освіти, від дошкільної до вищої, аналізуючи методи, підходи та результати формування цієї важливої компетентності у здобувачів освіти. До цього кола вітчизняних авторів варто додати імена українських учених, праці яких розкривають роль казки у розвитку та вихованні дітей дошкільного віку, як-от: Н. Гавриш, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, К. Крутій, Л. Турова, Л. Фесюкової та інші. У дисертаційній роботі «Підготовка майбутніх вихователів до формування цифрової компетентності у дітей старшого дошкільного віку» А. Лазаренко розробила та апробувала методику підготовки вихователів до роботи з цифровими ресурсами в дошкільній. Окремі дослідження (І. Анікіна, Н. Богданець-Білокаленко, Г. Васильків, І. Голубовська, О. Гордієнко, О. Казанжи, І. Капустян, Т. Качак, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Маляр, Т. Мельник, О. Орлова, І. Павлюченко, В. Пахаренко, В. Пашкевич, Н. Півнюк, В. Підгурська, О. Слижук, В. Снегірьова, І. Тригуб, Л. Удовиченко, О. Фідкевич, О. Ходорич тощо) присвячені казкам народів світу як засобу формування

міжкультурної толерантності та ознайомлення з культурним розмаїттям. Напрацьований і опублікований цими та іншими вченими дослідницький матеріал потребує певного узагальнення, препарування, уточнення для коректної екстраполяції в локуси теоретичного обґрунтування для викладених нижче узагальнень щодо вивчення питання фахової підготовки здобувачів в умовах закладу вищої освіти та розробки методичного інструментарію відповідної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з казками народів світу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Часткова реалізація зазначеного завдання є головною метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасному глобалізованому світі, де кордони між культурами стають все більш умовними, формування міжкультурної компетентності починається вже з дошкільного віку. Одним із найефективніших і найдоступніших засобів для цього є казки народів світу. Вони є унікальним культурним феноменом, що несе в собі глибокі філософські, моральні та естетичні ідеї, відображаючи національний характер, традиції та цінності різних народів.

Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з казками народів світу сприяє розширенню їхнього світогляду, формуванню толерантного ставлення до інших культур, розвитку емпатії та уяви [1]. Проте, для ефективної реалізації цього процесу необхідна ґрунтовна підготовка майбутніх вихователів, адже саме вони є провідниками у світ казки. Без належної методичної та культурологічної підготовки педагог не зможе повною мірою розкрити дидактичний та виховний потенціал казки.

Вивчення з дітьми старшого дошкільного віку казок народів світу вимагає від вихователів не лише знання фольклорного матеріалу, а й володіння сучасними методичними інструментами, що сприятимуть ефективному засвоєнню цих знань дітьми. Під методичним інструментарієм підготовки майбутніх вихователів до вивчення дітьми старшого дошкільного віку казок народів світу засобами інформаційно-комунікаційних технологій розуміємо систему взаємопов'язаних педагогічних засобів, методів, форм та прийомів, спрямованих на формування у студентів теоретичних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для ефективної організації процесу ознайомлення дошкільнят з казками різних культур за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. У цьому контексті особливого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій. Вони відкривають нові можливості для візуалізації, інтерактивності та індивідуалізації освітнього процесу, роблячи його більш привабливим та зрозумілим для дітей старшого дошкільного віку.

Прикметно, що в сучасних дослідженнях І. Голубовської [1], Н. Лісневської [2] казка, як культурний універсал, є ефективним інструментом соціалізації дитини (через казкові сюжети діти засвоюють норми моралі, розуміють причинно-наслідкові зв'язки у взаємодії людей); розвитку

емоційного інтелекту (казки допомагають дітям розрізняти емоції, співпереживати героям, розвивати емпатію); формування ціннісних орієнтирів (твори закладають основи добра, справедливості, мужності, працьовитості); розвитку пізнавальних процесів (стимулюють уяву, фантазію, логічне мислення, пам'ять); ознайомлення з культурним різноманіттям (дозволяють дітям зрозуміти, що існують різні культури, традиції, погляди на світ, виховуючи толерантність та повагу) [1; 2]. Вважаємо, що окреслені особливості казки, підсилені можливостями інформаційно-комунікаційних технологій, дозволять створити унікальний освітній простір для формування всебічно розвиненої особистості дитини з високим рівнем міжкультурної компетентності.

Аналіз професійної діяльності вихователів, спостереження за освітнім процесом провідних закладів дошкільної освіти Черкаського регіону дозволив узагальнити найдієвіші цифрові ресурси, які сприяють ефективному вивченню дітьми старшого дошкільного віку казок народів світу. Коротко охарактеризуємо приклади використання цифрових ресурсів для вивчення казок народів світу дітьми старшого дошкільного віку.

Серед найбільш ефективних та цікавих цифрових ресурсів можна виділити наступні: *інтерактивні електронні книги та застосунки, освітні відео та мультфільми, аудіоказки та подкасти, створення власного контенту* тощо [3]. Розглянемо кожен із згаданих ресурсів детальніше, щоб виявити їхній дидактичний потенціал у контексті формування міжкультурної компетентності у дошкільників.

Інтерактивні електронні книги та застосунки є потужним інструментом для активного залучення дітей до вивчення казок. Багато видавництв та розробників пропонують цифрові версії казок, доповнені анімаціями, звуковими ефектами, інтерактивними завданнями та міні-іграми. Це дозволяє дітям не просто слухати чи читати казку, а активно взаємодіяти з нею, наприклад, вибирати варіанти розвитку сюжету, допомагати героям або розфарбовувати ілюстрації [4]. Окремі застосунки надають можливість записувати власне озвучування казки, що сприяє розвитку мовленнєвих навичок та креативності. Чудовим прикладом казки народів світу, де можна ефективно використати інтерактивні електронні книги та застосунки для дітей старшого дошкільного віку, є японська народна казка «Момотаро, або Хлопчик-персик». Наприклад, коли Момотаро виходить з персика, можна анімувати його появу. Коли він зустрічає тварин, анімовано показати їхні рухи та вираз обличчя. Битва з Оні може бути представлена у вигляді динамічної, але безпечної для дітей анімації.

Аудіоказки та подкасти створюють неповторну атмосферу, занурюючи дітей у світ казкових пригод завдяки професійному озвучуванню та музичному супроводу. Доступність аудіоматеріалів через онлайн-платформи та застосунки дозволяє вихователям інтегрувати їх як у навчальні заняття, так і в самостійну діяльність дітей, наприклад, під час відпочинку [5]. Особливо цінними є

аудіоказки, які включають фрагменти оригінальної мови казки, сприяючи ознайомленню з мовним різноманіттям світу. Ознайомлюючи дітей старшого дошкільного віку з традиціями та культурою Близького Сходу, можна запропонувати, на основі вивчення казок з циклу «Тисяча й одна ніч», вихователям, використовуючи можливості та доступність дитячих освітніх подкастів, розповісти про життя в пустелі, про те, як верблюди пристосовані до неї, які рослини там ростуть. Це розширить уявлення дітей про середовище, де відбуваються події казки.

Мультимедійні презентації та відеоматеріали роблять процес вивчення казок динамічним та наочним. Створення власних або використання готових презентацій, що поєднують текст, зображення, відеофрагменти та аудіо, дозволяє ефективно візуалізувати сюжет. Відеоадаптації казок, анімовані історії та короткі документальні фільми про культуру й традиції народів, що є авторами казок, допомагають дітям краще зрозуміти контекст та особливості культури, з якої походить казка [6].

Ігрові освітні платформи та веб сайти пропонують різноманітні ігри та інтерактивні вправи за мотивами казок народів світу. Зокрема, це можуть бути пазли з казковими ілюстраціями, вікторини на знання сюжету чи персонажів, а також ігри, спрямовані на розвиток логічного мислення, пам'яті та уваги. Такі платформи не лише розважають, а й ефективно сприяють закріпленню знань, формуванню пізнавального інтересу та розвитку ключових компетентностей [9, с. 361]. Наприклад, платформа «World Tales for Kids» пропонує інтерактивні ігри, де діти можуть складати пазли з героями японських чи африканських казок, відповідати на запитання вікторини за сюжетом казок, наприклад казка данського письменника Ганса Крістіана Андерсена «Гидке каченя». Крім того, на платформі представлені інші захопливі народні оповіді, адаптовані до вікових особливостей дітей дошкільного віку. Серед них, зокрема, японська народна казка «Момотаро» (Малюк Персик), яка розповідає про хороброго хлопчика, що вирушає в подорож для боротьби зі злом. З африканських сюжетів варто відзначити народну казку «Леопард і шакал», що навчає дітей кмітливості й обережності, а також казахська народна казка «Чому кажан літає вночі», яка у формі фантастичного оповідання пояснює природні явища. Зміст таких казок має потужний виховний потенціал, адже вони знайомлять дітей з різними культурними традиціями, сприяють формуванню морально-етичних уявлень, збагачують словниковий запас, а інтерактивний формат подання забезпечує високу мотивацію до пізнавальної діяльності.

Віртуальні екскурсії та 3D-моделі є інноваційними технологіями, що дозволяють створювати віртуальні подорожі до країн, де народилися певні казки. За допомогою 3D-моделей діти можуть віртуально «відвідати» замки, села та природні ландшафти, що згадуються в казках, а також ознайомитися з традиційним одягом та предметами

побуту. Це значно розширює кругозір дітей та сприяє глибшому розумінню культурного контексту казок [6, с. 180]. Наприклад, за допомогою платформи «Cultural Journeys VR» діти старшого дошкільного віку можуть здійснити віртуальну подорож, щоб дослідити пейзажі Північної Європи, що нагадують місця подій казок Г. К. Андерсена, або подорожувати по індійських джунглях, з різноманітною флорою та фауною, вивчаючи індійську народну казку «Як слон забарвлення отримав». Застосунки, що пропонують 3D-моделі національних костюмів або архітек-турних споруд, дозволяють дітям переглянути об'єкт, роздивитися його з усіх боків, що сприяє кращому запам'ятовуванню деталей та форму-ванню просторового мислення.

Одним із інноваційних цифрових ресурсів, який може ефективно використовуватись у підготовці майбутніх вихователів до організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного віку, є сайт Animated Drawings. Цей онлайн-сервіс дозволяє «оживлювати» дитячі малюнки, перетворюючи їх на короткі анімаційні сцени за допомогою інструментів штучного інтелекту. У контексті методичного інструментарію підготовки майбутніх вихователів, ресурс може викорис-товуватись як інтерактивний засіб для візуалізації казок народів світу. Наприклад, під час опрацювання з дітьми старшого дошкільного віку німецької народної казки «Попелюшка», майбутній вихователь може запропонувати створити малюнки до ключових моментів сюжету: Попелюшка, фея-хрещена, карета з гарбуза, бал у палаці, втеча з балу, втрата черевичка тощо [8]. Використовуючи Animated Drawings, ці зображення «оживуть»: Попелюшка танцює, карета рухається, принц нахиляється за туфелькою. Така форма роботи сприяє активізації творчого потенціалу дітей, розвитку емоційного інтелекту та глибшому зануренню у зміст казки.

Одним із ефективних цифрових ресурсів, що може бути інтегрований у процес підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з казками народів світу, є Google Earth Voyager, зокрема його тематичний розділ «Folktales of the World». Ресурс відкриває унікальні можливості для організації віртуальних мандрівок до країн, звідки походять народні казки. Завдяки інтерактивній карті, педагоги можуть у реальному часі демонструвати дітям географічне розташування тієї чи іншої країни, проводити віртуальні екскурсії вулицями міст, гірськими місцевостями, селами, ознайомлювати з природним середовищем, архітектурними пам'ятками, побутом та національними особливостями культури [5].

У розділі «Folktales of the World» зібрано мультимедійні історії з різних країн – Кенії, Норвегії, Перу, Індії, Китаю, Ірландії тощо. Кожна історія представлена у вигляді візуально привабливої сторінки, яка поєднує текст народної казки, фотографії, відео, супровідні культурологічні матеріали, а також точку на карті, де розгортаються події. Такий формат дозволяє дітям не лише ознайомитися зі змістом казки, а й

«побачити» країну її походження, відчутти атмосферу місця, де зародився сюжет, що істотно підсилює емоційне сприйняття й міжкультурний контекст оповіді [9].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що використання описаних нами вище ресурсів суттєво розширює можливості майбутніх вихователів у формуванні міжкультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку через ознайомлення з казками народів світу. Цифрові інструменти не лише урізноманітнюють форми подання фольклорного матеріалу, а й створюють умови для глибокого емоційного занурення дітей у зміст казки, активізують їхню пізнавальну, творчу та комунікативну діяльність. Зауважимо, що для майбутніх вихователів такі ресурси є дієвим інструментом професійного становлення, що дозволяє не лише опановувати новітні цифрові технології, а й осмислювати їхній потенціал у контексті виховання особистості в умовах глобалізованого, культурно багатогранного світу. У свою чергу це зумовлює потребу в оновленні підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів з акцентом на розвиток цифрової грамотності та методичної обізнаності щодо використання ІКТ у дошкільній освіті [10]. Принагідно зазначимо, що в освітньому процесі здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького значну увагу приділено формуванню цифрової та інформаційної компетентностей, що є особливо актуальним у контексті використання народних казок у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Зокрема, вивчення таких дисциплін, як «Дошкільна педагогіка», «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми», «Цифрові технології в системі дошкільної освіти», «Дитяча література для дітей дошкільного віку», забезпечує теоретичну й практичну підготовку майбутніх педагогів до використання інформаційних ресурсів та цифрових платформ у педагогічній діяльності.

З метою виявлення рівня обізнаності студентів щодо можливостей застосування цифрових освітніх ресурсів у процесі ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з казками народів світу засобами інформаційно-комунікаційних технологій було проведено анонімне опитування серед здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта». Отримані результати свідчать, що 87% опитаних вважають інтеграцію цифрових інструментів до казкових сюжетів перспективним напрямом у роботі з дітьми дошкільного віку. При цьому 68% студентів уже мали досвід використання онлайн-платформ з казками, зокрема таких, як «World Tales for Kids», «Storyberries» та «Stories to Grow By», у рамках навчальної або практичної діяльності. Водночас 73% респондентів висловили зацікавлення в опануванні цифрових сервісів для створення інтерактивних матеріалів на основі казкового змісту (електронних книг, вікторин, анімацій, віртуальних театрів тощо). Результати опитування засвідчили також, що більшість студентів (81%) вважають доцільним упровадження проєктної діяльності, спрямованої

на створення цифрових освітніх продуктів з використанням народних казок у межах фахових дисциплін, що свідчить про високий рівень усвідомлення майбутніми вихователями значущості інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації сучасних підходів до дошкільної освіти та готовність до інноваційної педагогічної практики.

Окрім того, результати опитування засвідчили потребу в оновленні змісту навчальних дисциплін у напрямі активнішого використання цифрових освітніх платформ у контексті роботи з фольклорно-казковим матеріалом. Студенти висловили зацікавлення в опануванні сучасних інструментів створення інтерактивного контенту, зокрема застосунків для візуалізації сюжетів казок, онлайн-сервісів для створення лялькових театрів, програм для анімації та озвучування казкових історій. Такий інтерес свідчить про запит на формування практико-орієнтованих умінь, необхідних для реалізації інноваційних підходів у роботі з дітьми дошкільного віку. Таким чином, у цьому контексті важливим є забезпечення комплексної підготовки майбутніх вихователів, що включає розвиток не лише теоретичних знань, а й практичних умінь роботи з цифровими освітніми ресурсами.

Ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній практиці вимагає від майбутніх вихователів не лише вміння працювати з ІКТ, а й глибокого розуміння їхнього дидактичного потенціалу, що передбачає формування навичок добору відповідного контенту, його інтеграції в освітній процес, а також критичної оцінки його впливу на розвиток дошкільників [11, с. 106]. З огляду на це, методичний інструментарій підготовки майбутніх вихователів має бути системним та цілісним й включати такі ключові компоненти: теоретична підготовка, практичні навички роботи з ІКТ, методична компетентність, опанування стратегій індивідуалізації та диференціації, розвиток рефлексивних навичок, проєктна діяльність [12]. Принагідно зазначимо, що теоретична підготовка є фундаментальною складовою фахового становлення. Вона передбачає ознайомлення з основними положеннями міжкультурної освіти, психолого-педагогічними особливостями сприйняття казок дітьми старшого дошкільного віку, а також з теоретичними засадами інтеграції ІКТ в освітнє середовище. Особливу увагу слід приділяти розумінню впливу віртуального простору на психоемоційний розвиток дитини, виявленню потенційних ризиків цифрової взаємодії та способам їх попередження чи мінімізації.

Наступною складовою є формування практичних навичок роботи з ІКТ, що включає опанування інструментів створення та адаптації мультимедійного контенту – презентацій, аудіоматеріалів, інтерактивних ігор тощо. Майбутні вихователі мають навчитись працювати з графічними редакторами, програмами для обробки відео- та аудіофайлів, а також інструментами для віртуальних екскурсій і цифрових симуляцій.

Важливою умовою фахової підготовки студентів є розвиток методичної компетентності,

що передбачає здатність до проєктування освітніх занять з використанням казок народів світу та цифрових технологій, що включає вміння адаптувати зміст до вікових особливостей дітей, інтегрувати ІКТ у різні види діяльності – ігрову, пізнавальну, продуктивну – а також організовувати обговорення, творчі завдання і проєктну роботу за мотивами казкових сюжетів [10, с. 163].

Складовою професійної підготовки майбутніх вихователів також є опанування стратегій індивідуалізації та диференціації навчання, що дає змогу враховувати у роботі з дітьми індивідуальні особливості, інтереси, темп розвитку й пізнавальні потреби. ІКТ відкривають широкі можливості для персоналізації освітнього процесу, дозволяючи створювати завдання різної складності та змістовного наповнення.

Важливим аспектом підготовки майбутніх вихователів у контексті вивчення дітьми старшого дошкільного віку казок народів світу є організація проєктної діяльності. Такі проєкти можуть включати розробку інтерактивних виставок, цифрових збірок народних казок із візуалізацією сюжетів, створення віртуальних лялькових театрів, а також впровадження казкових сюжетів у контексті STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics), що сприяє розвитку креативного мислення, технічної компетентності та здатності до командної роботи. Окремий напрям – створення віртуальних лялькових театрів, у яких поєднуються елементи театралізації, технічного моделювання та художнього конструювання. Така діяльність не лише збагачує методику ознайомлення з казками народів світу, а й сприяє формуванню у дітей навичок емоційної виразності, розвитку мовлення та естетичних смаків. Впровадження елементів STEM у сюжетно-рольові чи драматизовані ігри за мотивами казок дає змогу інтегрувати наукові знання в ігровий формат, наприклад, шляхом моделювання моста для тролів чи використання елементарного програмування для створення рухомих персонажів [4].

Зазначимо, що комплексна підготовка за окресленими напрямками сприятиме формуванню висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно використовувати потенціал казок народів світу та сучасних технологій для розвитку міжкультурної компетентності дітей, що є важливим кроком на шляху до формування особистості, відкритої до різноманіття культур та готової до життя в умовах багатокультурного суспільства.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Узагальнення проведеного дослідження засвідчує, що інтеграція казок народів світу у дошкільну освіту за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій є ефективним засобом формування міжкультурної компетентності та розвитку ключових пізнавальних і соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Комплексна підготовка майбутніх вихователів, що поєднує теоретичні знання, практичні навички роботи з ІКТ та методичну компетентність, є запорукою успішної реалізації інноваційних освітніх підходів у цій сфері.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у подальшому дослідженні впливу ІКТ на розвиток міжкультурної компетентності майбутніх вихователів та, відповідно, і дошкільнят, а також створення чітких критеріїв та інструментів для оцінки готовності майбутніх вихователів ефективно використовувати ІКТ для організації казкотерапії з дітьми дошкільного віку, а також для діагностики їхнього емоційного стану та розвитку. Важливим напрямом є дослідження ефективності проєктно-дослідницьких методик у підготовці педагогів до роботи з міжкультурним казковим матеріалом та впровадження STEM-компонентів в освітній процес.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вишнівська М., Голубовська І. Казка як важливий засіб мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37660/1/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f%20%d0%92%d0%b8%d1%88%d0%bd%d1%96%d0%b2%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%be%d1%97.pdf>.
2. Лісневська Н. Казкотерапія як психотерапевтичний метод впливу на психічний стан дітей дошкільного віку. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 3. 2023. С. 264–275.
3. Коврей Д. Обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів у процесі навчання в коледжах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 43. Том 2. С. 180–184.
4. Коврей Д. Принципи та підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час навчання в коледжах: методичні та практичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 45–49.
5. Пихтіна Н. П. Комп'ютерні технології у роботі з дітьми. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 87 с.
6. Фамілярська Л. Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє е-середовище закладу дошкільної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2021. №11. С. 174–183.
7. Літіченко О. Д., Проценко Т. В. Цифровий освітній контент для дітей раннього і дошкільного віку. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2023. №33. С. 358–364.
8. Монке О. М. Світова література для дітей дошкільного віку: морально-ціннісні імперативи: навчальний посібник. Одеса: Чорномор'я 2018. 214 с.
9. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Київ : Видавнича група «Основа», 2012. 240 с.
10. Мардарова І. К., Баранова В. М. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дошкільників засобами ІКТ. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1(64). С. 161–166.
11. Мардарова І. Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій у полікультурному середовищі ЗДО. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*: Міжнародний журнал. Випуск 5. Харбін : Харбінський інженерний університет, 2019. С. 104–106.
12. Омелянєнко А. В. Методичний супровід підготовки майбутніх вихователів-методистів до формування мовленнєвої компетентності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія :

Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2023. Вип. 2. С. 391–399.

REFERENCES

1. Vyshnivska, M., & Holubovska, I. Kazka yak vazhlyvyi zasib movlennyevoho rozvytku dytyny doshkil'noho viku [Fairy tale as an important means of speech development of a preschool child]. *Innovatsiyni protsesy v doshkil'niy osviti: teoriya, praktyka, perspektyvy*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37660/1/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f%20%d0%92%d0%b8%d1%88%d0%bd%d1%96%d0%b2%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%be%d1%97.pdf> [in Ukrainian]
2. Lisnevskaya, N. (2023). Kazkoterapiya yak psikhoterapevtychnyy metod vplyvu na psykholohichnyy stan ditey doshkil'noho viku [Fairy tale therapy as a psychotherapeutic method of influencing the mental state of preschool children]. *Naukovi zapysky BDPU. Seriya: Pedahohichni nauky*. 3. S. 264–275. [in Ukrainian]
3. Kovrei, D. (n.d.). Obhruntuvannya pedahohichnykh umov formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv u protsesi navchannya v koledzhakh [Justification of pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of future educators in the process of studying at colleges]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk*. 43(2). S. 180–184. [in Ukrainian]
4. Kovrei, D. (2021). Pryntsypy ta pidkhody do formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity pid chas navchannya v koledzhakh: metodychni ta praktychni aspekty [Principles and approaches to forming intercultural competence of future preschool educators in the process of college training: methodological and practical aspects]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vysshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*. №78. S. 45–49. [in Ukrainian]
5. Pykhtina, N. P. (2016). Komp'yuterni tekhnolohiyi u roboti z dit'my [Computer technologies in work with children]. *Nizhyn: NDU im. M. Hoholya*. 87 s. [in Ukrainian]
6. Familiarska, L. L. (2021). Intehratsiya tsyfrovyykh tekhnolohiy v osvitnye e-seredovyshe zakladu doshkil'noyi osvity [Integration of digital technologies into the educational e-environment of a preschool institution]. *Vidkryte osvitnye e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, №11. S. 174–183. [in Ukrainian]
7. Litchenko, O. D., & Protsenko, T. V. (2023). Tsyfrovyi osvitniy kontent dlya ditey ran'oho i doshkil'noho viku [Digital educational content for early and preschool children]. *International scientific journal «Grail of Science»*. №33. S. 358–364. [in Ukrainian]
8. Monke, O. M. (2018). Svitova literatura dlya ditey doshkil'noho viku: moral'no-tsinnisni imperatyvy: navchal'nyy posibnyk [World literature for preschool children: moral and value imperatives: a textbook]. *Odesa: Chornomor'ya*. 214 s. [in Ukrainian]
9. Shyk, L. A. (2012). Kazkoterapiya v roboti z doshkil'nykamy [Fairy tale therapy in working with preschoolers]. *Kyiv: Vydavnycha hrupa «Osnova»*. 240 s. [in Ukrainian]
10. Mardarova, I. K., & Baranova, V. M. (2019). Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do rozvytku movlennya doshkil'nykiv zasobamy IKT [Training future educators to develop preschoolers' speech using ICT tools]. *Naukovy visnyk MNU im. V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky*. 1(64). S. 161–166. [in Ukrainian]
11. Mardarova, I. (2019). Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy u polikul'turnomu seredovyschi ZDO [Training future educators to use innovative technologies in the multicultural environment of preschool education]. *Aktual'ni problemy filolohiyi i profesynoyi pidhotovky fakhivtsiv u polikul'turnomu prostori: Mizhnarodnyy zhurnal*. №5. S. 104–106. Harbin: Harbys'kyy inzhenernyy universytet. [in Ukrainian]

12. Omelianenko, A. V. (2023). Metodichnyy suprovod pidhotovky maybutnikh vykhovateliv-metodystiv do formuvannya movlennyevoyi kompetentnosti [Methodological support for preparing future methodologist-educators to form speech competence]. Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. №2. S. 391–399. Berdiansk: BDPU. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

НИКОЛАЄСКУ Інна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: професійна освіта, ІКТ у закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти, інноваційні форми і методи у підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

СОЛОВЕЙ Юлія – доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми.

ПАНЧЕНКО Оксана – доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх вихователів до формування природничо-дослідницької

компетентності дітей дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

NIKOLAESKU Inna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Head of the Preschool Department, Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: professional education, ICT in institutions of higher and postgraduate pedagogical education, innovative forms and methods in the training of future teachers in institutions of higher education.

SOLOVEI Yuliia – Doctor of philosophy, Associate Professor at the Department of Preschool and Special Education Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: professional training of future teachers of preschool education institutions to work with children.

PANCHENKO Oksana – Doctor of philosophy, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education Bogdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interest: criteria and indicators of professional readiness of future educators to the formation of natural-research skills of elderly preschool children by means of information and communication technologies.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 14.08.2025 р.

УДК 37 (091) «18/19»

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-75-79

ОКОЛЬНИЧА Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/000-0003-3740-2495>
e-mail: t.vladimirovna.75@ukr.net

ДЯЧЕНКО Андрій –

аспірант кафедри освітніх наук
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-00024418-107X>
e-mail: phone.email.december@gmail.com

НАРОДНА ПЕДАГОГІКА УКРАЇНЦІВ ПРО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ З ФІЗИЧНИМИ ТА ПСИХІЧНИМИ ВАДАМИ (XIX СТОЛІТТЯ)

У статті на основі історико-педагогічного аналізу розкрито народно-педагогічні погляди українців XIX ст. на дітей з фізичними та психологічними вадами. Народна педагогіка – це окрема галузь знань з чітко означеною метою виховання та засобами для її досягнення і водночас – частина життєдіяльності людського суспільства. Народна педагогіка українців мала свої традиції. Найважливішими були: традиції духовно-морального виховання, моральної поведінки дітей і молоді; провідна роль родинних стосунків; повага до батьків і старших узагалі; батьківське благословення; знання свояків і членів роду; повага до традицій предків; суворість і вимогливість у сімейних взаєминах; особиста відповідальність кожного члена сім'ї за доручену йому справу; взаємодопомога та взаємовиручка; сумлінність, доброзичливість, скромність, слухняність; повага до праці.

Народження і виховання дітей розглядалися народною педагогікою обов'язком кожної сім'ї.

Народно-педагогічні норми визначали й контролювали поведінку вагітної жінки з метою застереження від народження дітей з вадами. Система обрядів спрямовувалась на народження психічно та фізично здорових немовлят.

За народною філософією українців діти з фізичними та психічними вадами – це, насамперед, «страдники, які розплачувалися за скоєні гріхи матері, рідні». Вони, за народними уявленнями, вміли передбачати майбутнє.

У публікації наголошується, що у народна педагогіка українців вимагала гуманного ставлення до таких дітей, оскільки можна було накликати біду на власну сім'ю або хтось з близьких родичів може народити таку ж дитину.

Милосердя та благодійність становили важливу частину життя українців. Існували механізми підтримки дітей з фізичними та психічними вадами (індивідуальне та колективне усиновлення), які через різні обставини не могли бути рівноправними учасниками її життєдіяльності.

Автори розглядають й випадки негативного ставлення до дітей з фізичними вадами – над ними насміхалися, дразнили. Бували випадки, що дітей з фізичними та психічними вадами старалися позбутися, бо вважали підкидьками «нечистого» замість викрадених ним людських дітей. У поблажливому ставленні до дітовбивства можна вбачати відгомін досить давніх уявлень про те, що діти належать своїм батькам. Але, здебільшого, ставлення народної педагогіки до дітовбивства було суворим і каралося, як важкий гріх.

Таке ставлення до дітей, яке швидше «випадало» із загальним гуманістичним принципам народної філософії, пояснюється соціальними умовами, які знайшли відображення в народній педагогіці XIX ст., зокрема, в поглядах на члена родини як, передусім, на суспільно-корисну особу відповідно до його працездатності.

Ключові слова: українська народна педагогіка, українська народна філософія, XIX століття, діти з фізичними та психічними вадами, гуманістичні принципи народної філософії.

OKOLNYCHA Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Head of the Department Special Education of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/000-0003-3740-2495>
e-mail: t.vladimirovna.75@ukr.net

DIACHENKO Andrii –

postgraduate student of the Department of Educational Sciences of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-00024418-107X>
e-mail: phone.email.december@gmail.com

UKRAINIAN FOLK PEDAGOGY ON THE ATTITUDE TOWARD CHILDREN WITH PHYSICAL AND MENTAL DISABILITIES (19TH CENTURY)

The article, based on a historical and pedagogical analysis, explores the folk-pedagogical views of Ukrainians in the 19th century regarding children with physical and mental disabilities. Folk pedagogy is a distinct field of knowledge with clearly defined educational goals and means of achieving them, and at the same time, it is an integral part of human society's everyday life. Ukrainian folk pedagogy had its own traditions. The most important among them were: traditions of spiritual and moral upbringing; moral behavior of children and youth; the leading role of family relationships; respect for parents and elders in general; parental blessing; knowledge of kin and clan members; respect for ancestral traditions; strictness and high demands in family relations; personal responsibility of each family member for their assigned duties; mutual assistance and support; conscientiousness, kindness, modesty, obedience; and respect for labor.

The birth and upbringing of children were regarded by folk pedagogy as the duty of every family.

Folk-pedagogical norms defined and regulated the behavior of pregnant women in order to prevent the birth of children with disabilities. The system of rituals was aimed at ensuring the birth of mentally and physically healthy infants.

According to Ukrainian folk philosophy, children with physical and mental disabilities were primarily viewed as "sufferers who were paying for the sins committed by their mother or relatives." In folk beliefs, they were thought to have the ability to foresee the future.

The publication emphasizes that Ukrainian folk pedagogy demanded humane treatment of such children, as neglecting this could bring misfortune upon one's own family or lead to a close relative giving birth to a similar child.

Mercy and charity were an important part of Ukrainian life. There were mechanisms to support children with physical and mental disabilities (individual and collective adoption), who, due to various circumstances, could not be equal participants in social life.

The authors also consider cases of negative attitudes toward children with physical disabilities – they were mocked and teased. There were instances when children with physical and mental disabilities were abandoned, as they were believed to be changelings of an "unclean" spirit rather than kidnapped human children. The permissive attitude toward infanticide can be seen as a reflection of rather old beliefs that children belong to their parents. However, for the most part, folk pedagogy's stance on infanticide was strict and it was punished as a grave sin.

Such an attitude toward children, which rather "deviated" from the generally humanistic principles of folk philosophy, is explained by the social conditions reflected in the folk pedagogy of the 19th century, particularly in the views of a family member primarily as a socially useful person according to their ability to work.

Key words: Ukrainian folk pedagogy, Ukrainian folk philosophy, 19th century, children with physical and mental disabilities, humanistic principles of folk philosophy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному демократичному суспільстві визнається те, що кожна людина – це неповторна особистість, наділена здібностями, талантами, психологічними особливостями, які не просто визнаються суспільством, але й цінуються, тому й створюються належні умови для їх розвитку в кожного: хто має особливі здібності і є обдарованим; хто має особливі потреби, зумовлені станом здоров'я. Україна, як і провідні країни світу, іде шляхом активного включення людей, що мають особливі потреби, у життя суспільства.

В контексті розбудови незалежної України та створення системи національної освіти й виховання, розв'язання означеної проблеми потребує

аналізу педагогічної спадщини минулого. Особливого значення набуває науково обґрунтоване розв'язання виховних завдань засобами української народної педагогіки, адже ще в XIX ст. у народній філософії українців існували погляди на дітей з психічними та фізичними вадами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження проблеми теорії та практики виховання дітей у XIX ст. представлено працями з історії сім'ї, шлюбу та її функцій (Т. Антонюк, В. Зацепін, В. Федяєва та інші). Дисертаційні дослідження Н. Дічек, С. Золотухіної, В. Кравця, О. Петренка, Н. Побірченко, В. Постового та ін. розглядають окремі питання історії розвитку теорії

виховання дітей у сім'ї в означений період, але цілісно означена проблема не розглядалась.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу розкрити народно-педагогічні погляди українців XIX ст. на дітей з фізичними та психологічними вадами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наголосимо, що народна педагогіка – це окрема галузь знань з чітко означеною метою виховання та засобами для її досягнення і водночас – частина життєдіяльності людського суспільства.

Дитина в українців XIX ст., як і в інших народів світу, була «образом трансформованого тотемного предка» [4, с. 44]. В українській колядці початку XIX ст. йдеться про дерево («сосна золото рясна»), на якому висить колиска, з дитиною: «В тій колисочці гордое дитє, в кості грає, краще співає» [1, с. 56].

«Гордое дитя» з колядки можна вважати образом-архетипом дитини, а спів та гра здійснювали зв'язок між потойбічним світом і світом реальним.

У народній педагогіці українців важливого значення надавалося функції продовження роду.

В українців існувало переконання, що кожна сім'я повинна мати дітей: «А як не росте й одна дитина, то на старості трудна година» [3, с. 12]. Про важливе значення функції продовження роду свідчать, зокрема, весільні побажання. На Поділлі у другій половині XIX ст. говорили: «Бодай на вас добра година та грошей торбина, а до того дітвори сотні півтори», на Харківщині – «Скільки у стелі дошок, щоб у тебе було стільки діточок» [2, с. 23].

Народна філософія про щастя мати дітей виявлялася в українських прислів'ях та приказках. Наприклад, у Купянському повіті Харківської губернії у кінці XIX ст. записані наступні прислів'я і приказки: «Діти – то Божа роса», «Малі діточки, що ясні зірочки: і світять, і радують у темну ніченьку» [2, с. 13]. Подібні афоризми зібрані у с. Мшанець Старосамбірського повіту: «Діти – найбільша радість у світі», «Хата з дітьми – базар, а без дітей – пустка» [2, с. 51]. Бажаючи комусь добра, українці згадували дітей: «Година вам щаслива! Щоб ви бачили сонце, світ і дітей перед собою» [2, с. 29].

Дітей у сім'ї з наймолодшого віку долучали до традицій. Найважливішими були:

- традиції духовно-морального виховання, моральної поведінки дітей і молоді;
- провідна роль родинних стосунків;
- повага до батьків і старших узагалі;
- батьківське благословення;
- знання свояків і членів роду;
- повага до традицій предків;
- суворість і вимогливість у сімейних взаєминах;
- особиста відповідальність кожного члена сім'ї за доручену йому справу;
- взаємодопомога та взаємовиручка;
- сумлінність, доброзичливість, скромність, слухняність;
- повага до праці та ін.

Оскільки народження і виховання дітей розглядалися народною педагогікою обов'язком

кожної сім'ї, у системі ціннісно-педагогічних орієнтацій українців помітне місце посідали заборона і грішність переривання вагітності. У виховній традиції дітогубство було найстрашнішим гріхом. Уважалося, що після смерті на жінку чекає страшна кара: «на тому світі вона вічно буде їсти своїх ненароджених дітей» [3, с. 26].

Більше того, народна мораль спробу запобігти дітонародженню трактувала важким гріхом. Тому в XIX ст. жінки здебільшого не переривали вагітності, навіть якщо народження дитини було небажаним [1, с. 37].

Народно-педагогічні норми визначали й контролювали поведінку вагітної жінки з метою застереження від народження дітей з вадами. Система обрядів, повір'їв, замовлянь, заборон, прикмет спрямовувалась на створення сприятливого ґрунту для народження психічно та фізично здорових немовлят. Так, вагітній жінці не можна було обманювати й сердитися, лаятися, сваритися [1, с. 25].

В українців побутовала думка, що «коли хтось хоче на злість зробити вагітній жінці», то казав: «Кочергою потягнула» і потім має дитина губи, неначе розтігати по середині або з боку» [1, с. 28].

У другій половині XIX ст., у с. Юринівка Новгородсiверського повіту Чернігівської губернії існувало й таке повір'я: якщо вагітна кидатиме щось собі за пазуху, то дитина народиться з родимою плямою на лобі [2, с. 34].

Українці вірили, що вагітній не можна лякатись, якщо жінка, злякавшись, схопить себе рукою за живіт, то у дитини в тому місці утвориться відповідний за кольором і формою об'єкту переляку «знак».

Вагітній жінці також не можна було дивитися на поховальну процесію, ходити на цвинтар. Уважалося, що якщо вона дивиться на мерця, то немовля матиме блідий, «мертвецький» колір обличчя. Не можна було дивитися на людей з фізичними вадами, бо дитина вродиться з такими ж. Наприклад, в с. Мрине, Ніжинського повіту кінця XIX ст. «Молода жінка, будучи вагітною, часто дивилася на чоловіка, в якого не було одного вуха. В неї народився син, в якому на тому ж лівому вусі (якого не було в чоловіка) не було мочки» [2, с. 37].

Широко відома була заборона пхати ногою свиню, kota чи собаку, які у східнослов'янських віруваннях уважались такими, що мають відношення до демонічної сили. У такому разі щетина або шерсть тварини нібито мучитиме немовля, або ж дитина буде волохатою [1, с. 22].

Не годилося у святкові дні мотати нитки, пряжу, плести, «бо дитинка при родах обкрутиться пуповиною, довго буде як неживе». Також заборонялось у свята шити, «щоб не зашити дитині очі й рота» [1, с. 24].

Етнографічні матеріали XIX ст. свідчать, що недотримання певних норм поведінки чоловіком вагітної жінки також усвідомлювалось як небезпека народження дітей-калік, так у Київській губернії у другій половині XIX ст. говорили: «Він, було, молодим язика витягував пташеняткам. Та й

родилися в них діти: Марія – німа, Гілько – німий, а Василь – третій – говорить, що не розбиреш. А онуки теж такі, що два хлопці говорити не можуть і недоразвиті» [2, с. 40].

Взагалі, у народній філософії українців існувало позитивне та негативне ставлення до дітей з психічними та фізичними вадами. Немовлят з фізичними вадами називали «одмінами» [1; 2]. Розпізнавали «одміну» за фізіологічними ознаками: «у неї велика голова, тонкі руки і ноги, вона не говорить та не ходить, а також дуже багато їсть, хвора на розм'якшення кісток». Її ніколи не можна було досита нагодувати [3, с. 45].

У Житомирському повіті до початку XIX ст. побутовало вірування про можливу підміну нечистою силою новонародженої «людської» дитини на свою – «погану». Причиною підміни також було порушення визначеного порядку «взаємин» з представниками «того» світу, адже немовля з моменту народження піддавалося негативному впливу і від людей, і від представників міфологічного світу [2, с. 51]. Очевидно, що основою цього вірування була неспроможність тогочасної медицини пояснити факт народження хворих дітей.

Вагоме місце у «поверненні» дитини відводилося магічним обрядам. Наприклад, у м. Батурин Чернігівської губернії другої половини XIX ст. записано обряд: для того, щоб повернути свою дитину мати опівночі несла «одміну» на роздоріжжя, де поклавши її на землю, «била» палицею, щоб спричинити плач у немовляти. Обряд повернення дитини міг ускладнюватися: «одміну» на роздоріжжі накривали дерев'яними «нецками», в яких місили хліб, і били по них «кописткою» [2, с. 51].

В українському побуті спостерігалось й негативне ставлення до дітей з фізичними вадами – над ними насміхалися, дражнили, що, зокрема, засвідчують записи другої половини XIX ст. у с. Селіогло Акерманського повіту «... Люди лаяли... Діти бігали з паличчям... сміючись... Дражнили...» [2, с. 54].

До дітей із психічними вадами українці використовували такі оцінки: «слабенькі», «дуренькі», «недоносчі» [3].

Бували випадки, що дітей з фізичними та психічними вадами старалися позбутися, бо вважали підкидьками «нечистого» замість викрадених ним людських дітей [4, с. 56]. У поблажливому ставленні до дітовбивства можна вбачати відгомін досить давніх уявлень про те, що діти належать своїм батькам. Але, здебільшого, ставлення народної педагогіки до дітовбивства було суворим і каралося, як важкий гріх.

Таке ставлення до дітей, яке швидше «випадало» із загальним гуманістичним принципів народної філософії, пояснюється соціальними умовами, які знайшли відображення в народній педагогіці XIX ст., зокрема, в поглядах на члена родини як, передусім, на суспільно-корисну особу відповідно до його працездатності.

У народній педагогіці українців існувала й інша думка, що треба гуманно ставитися до дітей-калік, оскільки можна накликти біду на власну сім'ю або хтось з близьких родичів може народити

таку ж дитину. За народною філософією діти з фізичними та психічними вадами – це, насамперед, «страдники, які розплачувалися за скоєні гріхи матері, рідні». Такі люди, за народними уявленнями, вміли передбачати майбутнє [1].

Милосердя та благодійність становили важливу частину життя українців. Існували механізми підтримки дітей з фізичними та психічними вадами (індивідуальне та колективне усиновлення), які через різні обставини не могли бути рівноправними учасниками її життєдіяльності.

У народній філософії побутовала думка, що одним із засобів попередження фізичних та психічних вад дитини були відвертання від неї вроків: «уродила, та не оближала» [1, с. 13]. На Поділлі не радили до дитини звертатися: «моє бідне, нещасне», тому що в майбутньому сказане могло здійснитися [2, с. 38]. У зв'язку з цим існувала низка попереджувальних заходів при зустрічі з дитиною: якщо дорослий мав карі очі, то повинен подивитися вгору і сказати: «якоє погане» – щоб не наврочити, або подивитися спочатку на свої нігті. В українців був звичай: при висловленні похвали, потрібно постукає по дереву або сплунути тричі через ліве плече, щоб не зурочити дитину [1, с. 10].

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, в народній педагогіці українців закладалися традиції гуманного, жалісливого ставлення до знедолених дітей. Бажання допомогти ближньому виникало разом зі становленням суспільства. Потреба об'єднати зусилля людей у боротьбі з природою для отримання їжі, при спорудженні житла – ці та багато інших чинників людського співжиття породжували співчуття один до одного, взаємну підтримку, турботу про тих, хто не може самостійно забезпечити своє повноцінне існування.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дмитрук Н. З селянського побуту XIX ст. Львів. 2015. 95 с.
2. Записки етнографічного товариства. К.: Укр. Акад. наук, 1920. Кн. 1. 63 с.
3. Павлюк С. Етнографічні дослідження побуту українських селян XIX – першої половини XX ст. Львів. 2012. 123 с.
4. Сявавко Є. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. К.: Наукова думка, 1974. 152 с.

REFERENCES

1. Dmytruk, N. (2015). Z selianskoho pobutu XIX st [Of Peasant Daily Life of the 19th century]. Lviv. 95 s. [in Ukrainian]
2. Zapysky etnografichnoho tovarystva (1920). [Notes of the Ethnographic Society]. Kyiv. Kn. 1. 63 s. [in Ukrainian]
3. Pavliuk, S. (2012). Etnografichni doslidzhennia pobutu ukrainskykh selian XIX – pershoi polovyny XX st [Ethnographic Studies of Ukrainian Peasants' Daily Life in the 19th – First Half of the 20th Centuries]. Lviv. 123 s. [in Ukrainian]
4. Siavavko, Ye. (1974). Ukrainska etnopedahohika v yii istorychnomu rozvytku [Ukrainian Ethnopedagogy in its Historical Development]. Kyiv. 152 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОКОЛЬНИЧА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

ДЯЧЕНКО Андрій – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

OKOLNYCHA Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department Special Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: research of historical and pedagogical processes of Ukraine.

DIACHENKO Andrii – postgraduate student of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: research of historical and pedagogical processes of Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 19.08.2025 р.

УДК: 378.147:378.22] (100)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-79-86

ПЛАХОТНИК Олег –

кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри юстиції Навчально-наукового інституту права

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2787-6956>

e-mail: olehplakhotnik@knu.ua

ПЛАХОТНИК Ольга –

доктор педагогічних наук,

професор, професор кафедри педагогіки

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7732-5554>

e-mail: olgaplakhotnik@hotmail.com

КОНДРАТЮК Алла –

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницького національного медичного

університету ім. М. І. Пирогова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7104-0171>

e-mail: allamaksimchuk53@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ
ВИЩОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

Говорячи про якість освіти, ми, в першу чергу, розуміємо характеристику ступеня досягнення мети вищої освіти, яка визначає здатність системи вищої освіти задовольняти встановлені і передбачені освітні та освітньо-професійні потреби певної особи чи суспільства й віддзеркалює здатність системи вищої освіти задовольняти потреби окремої особистості чи всього суспільства. У Берлінському комюніке (2003 р.) зазначається, що необхідно привести у відповідність структуру порівнянних кваліфікацій для національних систем вищої освіти, зважаючи на результати навчання й компетентності. Адже результати навчання, які відображені мовою компетентностей, передбачають шлях до розширення академічного й професійного визнання й мобільності, до збільшення порівнянності й сумісності дипломів і кваліфікацій, а також дають змогу вивчити кращий досвід освітнього простору країн Європи та поділитися своїми напрацюваннями з метою його імплементації у вищій школі України.

Науковий доробок у площині визначеної тематики стосується широкого кола взаємозв'язаних проблем. Тому автори статті зосередили свою увагу на вивченні питань підготовки до викладання у провідних європейських закладах вищої освіти, звернувши увагу на проблеми формування: а) викладацьких компетентностей у здобувачів та удосконалення професійних компетентностей викладачів-практиків; б) змісту освітніх програм підготовки, форм і методів роботи, які мають практичну спрямованість і потребують певного досвіду викладання.

Важливою складовою підготовки фахівця у магістратурі є стажування у своїй країні або за кордоном. Неодмінною умовою для викладання є педагогічна підготовка в процесі навчання у бакалавраті, яка включає різні види практики. Зокрема, для викладачів, які планують працювати у ліцях, передбачено стажування у закладах вищої освіти. Завдяки практиці майбутні викладачі більше розуміють способи організації освітнього процесу та шляхи реалізації навчальних цілей, які притаманні саме тим закладам освіти, де планується майбутня робота здобувача освіти.

Ключові слова: підготовка майбутніх викладачів вищої школи у європейському освітньому просторі; компетентнісний підхід у підготовці фахівців; форми і методи практичної підготовки викладачів вищої школи; європейська інтеграція освітніх систем.

PLAKHOTNIK Oleh –

Candidate of sciences (Sciences of Law) Ph.D.,

Associate professor of the Department of justice

of the Educational and Scientific Institute

of Law of Taras Shevchenko National University of Kyiv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2787-6956>

e-mail: olehplakhotnik@knu.ua

PLAKHOTNIK Olha –

Doctor of Pedagogical Science, Professor Professor
at the Department of pedagogical

Taras Shevchenko National University of Kyiv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7732-5554>

e-mail: olgaplakhotnik@hotmail.com

KONDRATIUK Alla –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of National Pirogov Memorial Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7104-71>

e-mail: allamaksimchuk53@gmail.com

PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIES

Speaking about the quality of education, we primarily understand the characteristic of the degree of achievement of the purpose of higher education, which determines the ability of the higher education system to meet the established and foreseeable educational and professional needs of a particular person or society and reflects the ability of the higher education system to meet the needs of the person or society as a whole. The Berlin Communiqué (2003) states that it is necessary to align the structure of comparable qualifications for national higher education systems with learning outcomes and competences. The learning outcomes reflected in the language of competences open the way to expanding academic and professional recognition and mobility, increasing the comparability and compatibility of diplomas and qualifications, and allow for the study and exchange of best practices in the European education area for their implementation in Ukrainian higher education.

Scientific achievements in the field of this subject matter relate to a wide range of interrelated issues. Therefore, the authors of the article focused their attention on the study of issues related to preparation for teaching in leading European higher education institutions, paying attention to the problems of forming: a) teaching competences of applicants and improving the professional competences of practicing teachers; b) the content of educational curricula, forms and methods of work that are practically oriented and require a certain teaching experience.

An important component of training a specialist in the master's degree is internship in their home country or abroad. An indispensable condition for teaching is pedagogical training during the bachelor's degree which includes various types of practice. In particular, for teachers who plan to work in lyceums, internships in higher education institutions are provided. Thanks to the practice, future teachers better understand the methods of organising the educational process and ways to achieve educational goals that are inherent in the educational institutions where the future work of the applicant is planned.

Key words: training of future higher education teachers in the European educational space; competence-based approach in training; forms and methods of practical training of higher education teachers; European integration of educational systems.

Statement and justification of the relevance of the problem. It is an indisputable fact that the phenomena of globalisation and European integration influence changes and renewal processes in the Ukrainian higher education system. International experience, to a certain extent, provided that it is rationally rethought and its own achievements are preserved, can provide models of the functioning of higher education teacher training systems in foreign universities, identify positive and negative trends in such experience, reveal structural links and the logic of updating the elements of the training system in the context of modernisation of educational institutions and processes.

Studies by Ukrainian scholars show the institutional and organisational diversity of higher education teacher training abroad, which naturally has common positive features. Important characteristics of this process include: meeting the needs of modern society, taking into account the needs of the labour market; continuity of levels, programmes and institutions for teacher training; diversity of organisational models and professional programmes for higher education teachers; variability and innovation of the content of educational programmes; professional and practical orientation; student-centredness of educational programmes; development of the theoretical and methodological basis of pedagogical training to find development prospects, introduction of procedures for selecting applicants, etc.

Analysis of recent research and publications.

The scientific heritage in the field of this topic covers a wide range of interrelated issues. Thus, M. Sakhno, V. Sokal, etc. [8, 9]. N. Avsheniuk, L. Dyachenko, O. Byndas, V. Biletska, O. Komotska, T. Kristopchuk, O. Polianychko, A. Sbruieva studied the problems of development of higher education trends in the European Union [1, 2, 3, 4, 5, 10]. The problems of higher education teacher training in the context of a master's degree in foreign universities have been the subject of research by such Ukrainian scholars as L. Lebedyk, M. Sakhno, V. Sokal and others [6, 8, 9].

The researchers note that a master's degree is a prerequisite for teaching in higher education institutions (vocational schools, pedagogical colleges, universities), given that the subject of teaching and the type of educational institution determine the requirements for the level of education.

Ukrainian scholars consider the peculiarities of professional training of higher education specialists, taking into account various components of this process.

In particular, O. Protsenko defines the competences that should be formed in a candidate for the position of a higher education teacher: the ability to speak in public; the ability to manage time; self-motivation; the ability to communicate interpersonally; the ability to be organised (to plan and make appropriate records). Thus, in addition to a high level of competence in the subject area, self-organisation

skills in professional activities should be developed [7].

The analysis of studies by L. Zayats, O. Protsenko, M. Sakhno, A. Sbruieva and others shows that a characteristic feature of professional training of masters in foreign universities is the active use of scientific research in the learning process and the involvement of students in research activities.

It is also worth noting the functioning of the following profiles of master's programmes: research – focused on training researchers capable of conducting original research and preparing for research programmes of the next degree or for research work in further career development; academic (professional) – further academic or professional training, obtaining/improving professional skills (specialisations); professional (practical) – professional training and development of a master's student related to a specific professional field.

The analysis of scientific sources gives grounds for the statement that in the 90s of the twentieth century, new trends in the professional training of teaching staff for higher education appeared in foreign countries. They are: the desire to develop the speciality 'teacher of a higher education institution' as a separate profession; the introduction of accreditation schemes for the higher education sector and the development of standards for the professional development of higher education teachers; the focus on training higher education teachers for all types of activities, not just research; the development of new teacher training programmes; the creation and intensification of the activities of institutions and centres for the training and development of higher education personnel.

The **purpose** of the article is to contribute to the development of scientific knowledge about the training of future higher education teachers in the European educational space and the adaptation of its best practices to Ukrainian higher education by studying the best practices and their implementation.

Presentation of the main research material.

The study of foreign experience in the training of future higher education teachers was aimed at analysing the purpose, content and results of educational programmes for the training of specialists at the master's level of higher education in France, Germany and the United Kingdom.

We selected the countries for analysis based on the following criteria: proximity and understanding of the cultures of the analysed regions; the choice of educational institutions was based on the availability of educational and professional master's degree programmes that provide the qualification of a higher education teacher.

The analysis of training programmes for future higher education teachers in foreign educational institutions of France, Germany and the United Kingdom shows their diversity and gives grounds to generalise the content characteristics of their educational offers. We are interested in the peculiarities of training future higher education teachers in these countries according to the following criteria: admission requirements, content, and training methods.

It should be emphasised that the professional training of teaching staff for higher education in France is carried out by different types of educational institutions. These include: University Institutes of Teacher Training, Higher Normal Schools, National Centre for Distance Learning, which train specialists in the following specialities: vocational education teacher to work in a vocational lyceum; physical education and sports teacher; agrégé teacher to work in a lyceum and in post-baccalaureate education; research teacher; professor, higher education teacher [11, p. 50-58].

Higher education teachers are trained at university institutes for two years, with the award of qualifications and civil servant status. Applicants with a university degree (Bac+3 and Licence) are admitted to the programme. The content of teacher training programmes is divided into three blocks: subject training; psychological and pedagogical cycle, including didactics and methodology; and pedagogical practice.

During the first year of study, fundamental theoretical training in the chosen speciality is provided for the competitive examination (free candidates who did not study in the first year are also allowed). Students who are enrolled in the second year of their studies receive the status of trainee with the minimum salary for this category of employees. As part of this status, trainees must attend lectures at the institute and practical classes at the school; not have any additional income; and be employed in the department that paid their salary during the second year of study [6, p. 74].

Teaching staff for upper secondary schools and higher education institutions are trained by Higher Normal Schools, which are state educational institutions subordinated to the Ministry of National Education. To enter an educational institution, you need to have a bachelor's degree and attend a preparatory class to prepare for the competitive entrance exams to the Higher Normal Schools.

The selection of candidates for master's degree programmes at higher education institutions is based on the following criteria: an interview with a commission (consisting of university professors, representatives of higher normal schools, representatives of the rectorate of the educational region); the candidate's motivation; the correspondence of his/her level of training to the content of the curriculum offered by the university; the level of qualification; the validity of his/her professional work experience for admission to the university; the availability of personal abilities and the ability to master the training programme. The author notes that such careful selection allows taking into account the previous experience of programme participants and making the system of training future specialists as flexible and individualised as possible [7, p. 243].

The Master's degree of the Higher Normal School includes training in the main speciality (180 credits) and additional training (72 credits), which are distributed over the entire period of training. Training of a specialist in one of the subject areas (biology, chemistry, physics, mathematics, economics, computer science, philology, etc.) (bachelor's + master's degree) enables him/her to teach both in secondary and higher education.

Such master's programmes prepare students for postgraduate studies. After defending their diploma, graduates can use their research experience in teaching, management, manufacturing or business careers [12].

Master's degree programmes at the Higher Normal School are based on research-based learning by research teachers who involve master's students in their own research within the chosen speciality. The training process supports multidisciplinary, uses blended learning, international experience of internships and teaching experience, language learning, discovery and knowledge of social institutions (higher education, administration, companies, etc.). Thus, the real value of studying at master's programmes in France is their interdisciplinary nature, while the main profile of specialist training remains a priority.

In the process of training, the faculties offer not only the study of the disciplines of the main speciality, but also courses taught by teachers or a group of teachers from different departments: courses of the Faculty of Philosophy and the Department of History and Art Theory, courses on the combination of music and poetry in the German world, courses at the intersection of literature and social sciences, and others. The students who show the best knowledge are involved in a deeper study of the discipline, taught to speak in public, and master collective forms of work in order to involve them in the teaching and research processes.

Preparation for teaching in higher education institutions is also carried out for PhD candidates. To teach in higher education institutions as a research lecturer or associate professor, it is necessary to undergo additional training at the university, in particular: to obtain an agrégé degree, a diploma of advanced research or a master's degree in research. After writing and defending a dissertation, a lecturer receives a doctoral degree (PhD) and is eligible to apply for a position of a research lecturer.

An integral part of a specialist's master's degree is an internship in laboratories in France and/or abroad. It is worth noting that the basis for teaching is pedagogical training at the bachelor's level, which includes various types of practice: for teachers who will work in lyceums, it is an internship at a university. During this practice, trainees discover ways to organise the teaching process and ways to achieve educational goals that are unique to these educational institutions [11, p. 211].

In addition, there is such a type of practice as an internship at an enterprise, which is considered in interaction with the socio-professional environment (enterprises, associations, administrations) and can take the form of working on a project at an enterprise or in direct connection with an enterprise. This type of internship for future teachers of technological and vocational lyceums can be supplemented by the Techno-Pro module to focus their attention on the organisation of technological and vocational education through the development of various professional projects [11, p. 211-212].

Thus, in French higher education institutions, preparation for teaching is carried out in the process of professional training in specialisations; educational

programmes are characterised by interdisciplinary training, close interconnection of teaching and research; choice of practice/internship bases for students in accordance with the specialisation of training.

Master's degree programmes in education in Germany can be broadly divided into two groups: 1) sequential master's programmes that build on and deepen the specialised knowledge acquired in previous studies. This group also includes programmes that are relatively independent of the content of the previous bachelor's programme, but require certain foundations in the subject area chosen for study; 2) Master's programmes in further education, which, in addition to the first professional qualification, require relevant work experience. These master's programmes are specifically targeted at professionals who wish to obtain additional education to be able to better adapt to the challenges of the labour market.

In addition, master's degree programmes can be applied or research-oriented. Both types of profiles are academically equivalent and have the same academic requirements: applied-oriented programmes place greater emphasis on practical relevance, while also drawing on scientific theory and methodology. Conversely, research-oriented programmes may also provide appropriate modules to transfer key skills: organisational, presentation, public speaking, etc. that are necessary in the work of a research scientist [13].

Master's programmes last from two to six semesters. Depending on the subject, graduates receive a Master of Arts (MA) or Master of Science (MSc) degree.

To enter the Master of Education program (Master's Program "Educational Research", Free University of Berlin), you must have a bachelor's degree or another equivalent degree, which is at least 60 ECTS credits obtained in pedagogical courses, of which 10 credits are acquired using empirical research methods [13].

The program is aimed at conducting research in the field of pedagogical science. Students study the basics of educational theory and research methodology, the principles of institutional education and education as a cultural form of knowledge, and also carry out activities in the field of research developments.

In addition, the country has cross-entry programs (Q-master) with the award of the degree of "Master of Education" (120 credits), which are intended for training for teaching in secondary and higher education institutions (Dahlem School of Education of the Free University of Berlin) or give applicants the right to teach in vocational schools (Technical University of Berlin School of Education). The specified programs are based on the bachelor's level of study, have a duration of 120 credits, specialize in the study of core and additional disciplines and are aimed at deepening professional skills related to teaching.

In particular, the subject-didactic component of the master's programs of the Technical University of Berlin School of Education is aimed at deepening the competencies of planning, conducting, analyzing training sessions, acquiring didactic teaching skills, pedagogical diagnostics, self-assessment (method of practical self-testing). The third semester of the

program is practical in nature and provides an opportunity to test and consolidate the specified competencies in specific situations of practical activity. Admission to the Master's program "Pedagogy with a focus on educational research and educational management" (120 credits) at Ludwig Maximilian University requires that the applicant has a university-level qualification in pedagogy or a professional discipline, as well as passing a professional aptitude test (the applicant must demonstrate in-depth knowledge of general pedagogy, institutional and organizational aspects of education, socialization and learning, individual aspects of teaching and upbringing, as well as research methods in the field of social sciences. In addition, the student must prove the ability to think scientifically, demonstrate subject-specific motivation for the chosen course of study, and be fluent in spoken and written German [13].

The master's program is focused on preparing students for work in the academic field or in the field of practical activity and provides a wide range of professional employment: teaching in the field of adult and continuing education; education and quality management; consulting; knowledge management; educational research and others.

The program also aims to provide students with in-depth knowledge of modern theories, methods and processes of organizing and planning education, as well as educational management. Students should learn to plan and evaluate educational activities according to their needs, acquire knowledge about approaches to lifelong learning, critically reflect on learning outcomes and apply them in the development of teaching and learning mechanisms. At the same time, they must know the basics of pedagogical organizational development, be able to adequately perceive cultural diversity, build prospects for using pedagogical findings in their activities. In addition, studying the program involves acquiring the knowledge and skills necessary for understanding, critical evaluation and justified use of scientific work, applying more complex research methods for preparing, conducting, evaluating and presenting their own empirical research.

In the context of studying the experience of colleagues from other countries, the elective course "Life Situations, Life Phases, Educational Contexts", which is offered to students during the first two years of study in the master's degree program, is of interest [13].

The training course is organized in the form of a seminar, during which the special requirements and typical tasks of individual phases of human life and development, as well as the relevant risk and protective factors, are considered; in this regard, various educational proposals are offered and discussed.

In the process of studying the course, master's students should acquire a differentiated understanding of the characteristics of different life situations, conditions and consequences of different educational careers of the life cycle; choose adequate solutions and be able to work independently. The content of studying this course in the second year of study is

focused on understanding the role of the social environment in educational processes, the corresponding risks, resources and opportunities for participation in these processes.

It is worth noting that within the framework of master's programs in education, practical training is introduced (usually in the third semester, lasting approximately September-January (inclusively)), related to teaching in higher education institutions and research work. In addition to internships at an educational institution, the practical semester involves the participation of master's students in seminars on the following disciplines: "Didactics", "Education and Language Training", which are held in the afternoon or/and on the last day of the week. The practice process involves acquiring knowledge, skills and abilities that future teachers will need when planning and conducting training sessions, reflecting and preparing a research project.

Our analysis of scientific literature and master's level educational programs at German universities provides grounds for the assertion that the foundation for training future teachers in the master's degree for work in higher education is the scientific and subject training received in the bachelor's degree, which is a full right of a bachelor's level education seeker to begin their professional activities. The content of professional training lies in the formation of professional competences both in the field of scientific and subject training (in the relevant specialisation) and the creation of a knowledge base and competences in the field of theoretical and practical pedagogy. In the process of pedagogical practice, students develop organisational skills and research skills.

Preparation for teaching in higher education in the UK is carried out at the master's and research degrees. A study of the educational offerings of British universities (Birmingham City University, Cambridge University, Glasgow Caledonian University, University of Dundee, Keele University, etc.) certifies that the master's degree programmes are intended for the development and professional improvement of teachers (Academic Practice in Higher Education; Master of Education (Leadership Learning and Teaching); Master of Education (Part-time and Distance Learning) – University of Dundee; Higher Education Practice – University of Keele); focused on preparing for teaching in higher education (Learning in Academic and Practical Environments (Teacher Qualification) – Glasgow Caledonian University; Learning and Teaching in Higher Education – Keele University); defined as basic training for further preparation for teaching (Master of Education – Birmingham City University).

For example, for university staff with at least 1-3 years of teaching experience, the University of Cambridge offers a one-year Master's course in Teaching and Learning in Higher Education, which aims to develop students' understanding of learning; expand the arsenal of teaching, learning and assessment methods; and create their own philosophy of education based on the understanding, use and critical awareness of educational research methods and reflective practice. The course consists of three blocks: development of the university teacher; strategies and

methods of teaching and learning; design of teaching, learning and assessment.

In the context of our scientific interest, we consider the Cambridge University's self-education courses for employees of the institution to be valuable, in particular the online course 'Time Management', the purpose of which is to develop experience in determining how to use one's own time at the moment, factors of time management, setting up time absorbers, setting priorities, etc. [15].

The University of Kent's MSc Higher Education [14] programme is focused on providing theoretical and practical knowledge of teaching to master's level students who are starting or have started their teaching career in higher education. It examines various research-based approaches to teaching and learning, as well as related aspects such as curriculum development and implementation, principles and objectives of monitoring and assessment of students' knowledge. The educational programme includes a number of compulsory and optional modules, the content of which may change depending on innovations and modernisation of the programme content. The content of the programme reflects the theoretical, methodological, and organisational aspects of the activities of a higher education teacher.

For qualified teachers who want to improve and develop their teaching practice, the University of Kent offers an interdisciplinary Master's degree programme in Professional Practice (Teaching and Learning) at the postgraduate level. The main modules of the programme are: learning and development in organisations; evidence-based practice; inter-professional activity; research skills; a work project and a dissertation. Monitoring and assessment of learning outcomes is carried out using the following methods: oral presentations, written assignments; development of practice-related projects; portfolio.

The purpose of the Master's programme 'Learning and Teaching in Higher Education' at Keele University is to improve the professional potential of applicants and expand their experience; develop an analytical approach to solving problems in the educational context; conduct research using appropriate scientific methods and strategies. In order to obtain a master's degree for teaching in higher education, it is necessary to complete a three-year course of study, and applicants must have a bachelor's degree or higher, work in a higher education institution, and have at least three years of teaching experience [16].

The content of the educational programme includes six modules focused on the development of educational, methodological, projective, research, self-educational, reflective and other competences. Among the main forms and methods of work used in these universities are the following: lectures, seminars, practical classes; online learning using university environments; analysis and self-analysis of own activities through group discussions; interactive seminars, symposia, online discussions; feedback methods; individual learning; independent research; mentoring systems.

The assessment of master students' learning outcomes is carried out using the following methods: class work, completion of teacher's assignments, teaching portfolio, essay writing, mentor's report, report of colleagues and mentor on the master's class, etc [16].

Thus, the preparation for teaching in higher education within master's programmes in the UK is focused on: a) the development of teaching competencies of students and improvement of professional competencies of practicing teachers; b) the content of educational programmes, forms and methods of work are contextually and practically oriented and require prior practical teaching experience.

Conclusions and discussion. The results of the analysis of scientific sources and a review of the content of master's and doctoral degree programmes at universities in France, Germany, and the United Kingdom, which determine teaching in higher education among the professional prospects of applicants for educational and scientific degrees, show that: 1) the main forms of preparation for teaching in higher education are master's and doctoral studies; 2) a certain part of master's degree programmes related to the training of higher education teachers are practiced in postgraduate education and are aimed at acquiring relevant professional knowledge, skills and abilities and/or improving the level of professional skills and personal as well as professional development; 3) the content of training programmes for future higher education teachers is based on the principle of unity of educational and research activities in professional training and includes compulsory and additional/elective disciplines; 4) a common feature of master's programmes is also the system of requirements for the selection of candidates for training: education in the relevant subject area; 5) practical experience in the relevant field; 6) the validity of previous experience for admission to the university, interview to identify the relevant abilities and motivation of candidates for study; 7) knowledge of a foreign language.

At the same time, noting the value of the practical orientation of higher education teacher training programmes, the lack of theoretical and methodological content in some courses deprives their students of the ability to apply the acquired competencies in atypical situations of professional activity. In addition, it is worth noting the insufficient, from our point of view, presentation of topics related to the improvement of personal characteristics of higher education teachers in master's programmes.

Thus, in the context of the European integration of educational systems, the formation of links to coordinate the process of pedagogical training in higher education is taking place, while national peculiarities of the systems of training future higher education teachers remain important, which distinguishes the common and different features of training for teaching in foreign countries and requires a critical reflection on such experience in order to implement the best practices in the educational space of Ukrainian higher education system.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., та ін. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналіт. Матеріали. Київ. 2017. 22 с.
2. Биндас О.М. Стратегічний розвиток магістратури у вищих навчальних закладах Австрії. В: *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матер. II міжнар. наук.-практ. конф.* Т. 1. Суми. 2015. С. 78–80.
3. Білецька В.В., Полянничко О.М., Комоцька О.С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*. 2018. № 4.3 (56.3). С. 10–14.
4. Заяць Л.І. Розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах: автореф. дис. кандидата пед. наук: Київ. 2015. 24 с.
5. Кристопчук Т.Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2014. 42 с.
6. Лебедик Л. Досвід підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Українська професійна освіта*. 2017. № 2. С. 72–78.
7. Проценко О.Б. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 238–247.
8. Сахно М. В. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. №1. С. 256–261.
9. Сокаль В.А. Розвиток професійної педагогічної освіти у Північній Європі. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 68–72.
10. Сбруєва А. А., Козлова О. Г. Стратегії дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн. В: Сбруєва, А. А., та Козлова, О. Г., ред. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. С. 334–362.
11. Харченко Т.Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика: моногр. Луганськ. 2013. 560 с.
12. PSL Université Paris, [online]. URL: <https://www.psl.eu/en/education/master-s-degree-physics>.
13. Ludwig-Maximilians-Universität. Das masterstudium an der lmu münchen, [online]. URL: <https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/abschluss/download/masterstudium.pdf>
14. University of Kent, [online]. URL: <https://www.kent.ac.uk/courses/postgraduate/239/higher-education#structure>.
15. University of Cambridge, [online]. URL: <https://www.training.cam.ac.uk/cppd/course/cppd-self7>.
16. Keele University. Academic mentors: code of practice, [online]. URL: www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html; London City.

REFERENCES

1. Avsheniuk, N.M., Diachenko, L.M., et al. (2017). Zarubizhnyi dosvid profesiinnoi pidhotovky pedahohiv: analit. materialy. [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian]
2. Byndas, O.M. (2015). Stratehichni rozvytok mahistratury u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Avstrii. [Strategic development of master's degrees in higher education institutions in Austria]. V: Innovatsiyni rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin : mater. II mizhnar. nauk.-prakt. konf., T.1. Sumy. S. 78–80. [in Ukrainian]
3. Biletska, V.V., Polianychko, O.M., Komotska, O.S. (2018). Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. [Trends in the development of higher

- education in the countries of the European Union]. *Molodyi vchenyi*. № 4.3 (56.3). S. 10–14. [in Ukrainian]
4. Zaiats, L.I. (2015). Rozvytok suchasnoi universytetskoi osvity u Niderlandakh: avtoref. dys. kandydata ped. Nauk. [The development of modern university education in the Netherlands: author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences]. Kyiv. 24 s. [in Ukrainian]
5. Krystopchuk, T. Ye. (2014). Tendentsii rozvytku pedahohichnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: avtoref. dys. doktora ped. nauk. [Trends in the development of pedagogical education in the countries of the European Union: author's abstract of the dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences]. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. 42 s. [in Ukrainian]
6. Lebedyk, L. (2017). Dosvid pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury u krainakh Yevropy. [Experience in training higher education teachers in the context of a master's degree in European countries]. *Ukrainska profesiina osvita*. № 2. S. 72–78. [in Ukrainian]
7. Protsenko, O. B. (2015). Profesiina pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly v mahistraturi: dosvid yevropeiskyyh krain. [Professional training of higher education teachers in the master's degree program: experience of European countries]. *Osvitoholichnyi diskurs*. № 3 (11). S. 238–247. [in Ukrainian]
8. Sakhno, M. V. (2013). Profesiina pidhotovka maibutnikh vykladachiv u mahistraturi universytetiv Velykoi Brytanii. [Professional training of future teachers in the master's degree program at universities in the United Kingdom]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. №1. S. 256–261. [in Ukrainian]
9. Sokal, V.A. (2018). Rozvytok profesiinnoi pedahohichnoi osvity u Pivnichnii Yevropi. [Development of professional teacher education in Northern Europe]. *Molodyi vchenyi*. № 4.1 (56.1). S. 68–72. [in Ukrainian]
10. Sbruieva, A. A., Kozlova, O. H. (2014). Stratehii doslidno-orientovanoho navchannia v universytetakh rozvynenykh krain. [Strategies of research-oriented education in universities of developed countries]. V: Sbruieva, A. A., ta Kozlova, O. H., red. Teoretychni ta metodychni zasady mahisterskoi pidhotovky vykladacha vyshchoi shkoly: monohrafiia. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. S. 334–362. [in Ukrainian]
11. Kharchenko, T.H. (2013). Humanizatsiia suchasnoi pedahohichnoi osvity u Frantsii: teoriia i praktyka: monohr. [Humanization of modern pedagogical education in France: theory and practice: monograph]. Luhansk. 560 s. [in Ukrainian]
12. PSL Université Paris, [online]. URL: <https://www.psl.eu/en/education/master-s-degree-physics>. [in English]
13. Ludwig-Maximilians-Universität. Das masterstudium an der lmu münchen, [online]. URL: <https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/abschluss/download/masterstudium.pdf> [in English]
14. University of Kent, [online]. URL: <https://www.kent.ac.uk/courses/postgraduate/239/higher-education#structure>. [in English]
15. University of Cambridge, [online]. URL: <https://www.training.cam.ac.uk/cppd/course/cppd-self7>. [in English]
16. Keele University. Academic mentors: code of practice, [online]. URL: www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html; London City. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЛАХОТНИК Олег – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри юстиції Навчально-наукового інституту права, Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: дослідження питань розвитку систем освіти в Україні та зарубіжжі, проблеми організації та проведення лекційних курсів, форми і методи практичної підготовки викладачів вищої школи.

ПЛАХОТНИК Ольга – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: дослідження питань розвитку систем освіти в Україні та зарубіжжі, проблеми організації та проведення лекційних курсів, форми і методи практичної підготовки викладачів вищої школи.

КОНДРАТІУК Алла – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного медичного університету ім. М.І.Пирогова.

Наукові інтереси: дослідження питань розвитку систем освіти в Україні та зарубіжжі, проблеми організації та проведення лекційних курсів, форми і методи практичної підготовки викладачів вищої школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PLAKHOTNIK Oleh – Candidate of sciences (Sciences of Law) Ph.D., Associate professor of the Department of justice of the Educational and Scientific

Institute of Law of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Scientific interests: research on the development of education systems in Ukraine and abroad, organizing and conducting lecture course, forms and methods of practical training of higher education teachers.

PLAKHOTNIK Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Scientific interests: research on the development of education systems in Ukraine and abroad, organizing and conducting lecture course, forms and methods of practical training of higher education teachers.

KONDRATIUK Alla – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya.

Scientific interests: research on the development of education systems in Ukraine and abroad, organizing and conducting lecture course, forms and methods of practical training of higher education teachers.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 19.08.2025 р.

УДК 378.6:78

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-86-94

РАСТРИГІНА Алла –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецької освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4393-2831>
e-mail: rastrygina.alla@gmail.com

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено науково-теоретичний аналіз проблеми формування аналітико-прогностичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки з огляду на сучасні виклики та потреби сучасної мистецько-педагогічної освіти. Підтверджено, що зазначена компетентність є однією з ключових характеристик професійного розвитку, оскільки поєднує здатність до аналітичного мислення, прогнозування педагогічних результатів, інтерпретаційно-рефлексивну активність та орієнтацію на ціннісні засади музично-педагогічної діяльності. Обґрунтовано доцільність і своєчасність звернення до досліджуваної проблеми у зв'язку нагальною потребою в оновленні змісту освітньо-професійних програм, які мають забезпечувати сучасну підготовку педагогів-музикантів в умовах постійних соціокультурних трансформацій, кризових викликів та підвищених вимог до відновлення і підтримки ментального здоров'я молодого покоління. Розкрито сутність аналітико-прогностичної компетентності як інтегративного феномена, що відображає здатність педагога-музиканта аналізувати освітні ситуації, робити висновки на основі фактів і досвіду, передбачати можливі результати застосування мистецьких засобів, корегувати власну діяльність відповідно до прогнозованих змін у розвитку особистості учня.

Сформульовано авторське бачення структури досліджуваної компетентності, яка охоплює когнітивно-аналітичний, операційно-прогностичний, інтерпретаційно-рефлексивний і ціннісно-цільовий компоненти. Визначено їхній взаємозв'язок та функціональне навантаження у фаховій діяльності педагога-музиканта. Акцент зроблено на важливості інтеграції аналітико-прогностичного компонента у зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема у рамках професійно-освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів, а також у додаткових сертифікатних курсах. Обґрунтовано, що формування аналітико-прогностичної компетентності у процесі фахової підготовки відбувається завдяки коректно підібраним і розробленим освітнім компонентам та педагогічній й атр-комунікаційній практикам. Запропоновано структурно-змістову модель формування аналітико-прогностичної компетентності, яка представлена через цільовий, концептуально-методологічний, змістово-операційний і результативно-оцінювальний блоки. Показано логіку їхнього розгортання й взаємодії, що забезпечує цілісність фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням освітніх компонентів, спрямованих на травмоінформовану допомогу через арт-комунікаційну взаємодію з учнівською аудиторією. Особливий акцент зроблено на результативно-оцінювальному блоці, який дає можливість не лише вимірювати рівень сформованості аналітико-компетентності, але й прогнозувати подальші напрями її розвитку.

Ключові слова: аналітико-прогностична компетентність; вчитель музичного мистецтва; мистецько-освітній простір, фахова підготовка; структурно-змістова модель.

RASTRYGINA Alla –

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Art Education of
Volodymyr Vynnychenko
Centralukrainian State University Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4393-2831>
e-mail: rastrygina.alla@gmail.com

FORMATION OF ANALYTICAL-PROGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article presents a scientific- theoretical analysis of the formation of analytic-prognostic competence in future music teachers during their professional training, taking into account current challenges and the evolving demands of contemporary art-pedagogical education. It is confirmed that this competence represents a key characteristic of professional growth, as it integrates the capacity for analytical thinking, the anticipation of pedagogical outcomes, interpretive and reflexive activity, and orientation toward value-based foundations of music-pedagogical practice. The relevance and timeliness of addressing this problem are substantiated in light of the urgent need to update educational-professional programs that must provide modern training for music teachers under conditions of ongoing sociocultural transformations, crisis challenges, and increasing expectations regarding the support and restoration of young people's mental health. The essence of analytic-prognostic competence is revealed as an integrative phenomenon that reflects the music teacher's ability to analyze educational situations, draw conclusions based on facts and experience, foresee the potential outcomes of applying artistic tools, and adjust their pedagogical strategies in response to the projected changes in pupils' development. The author offers an original vision of the competence structure, encompassing cognitive-analytical, operational-prognostic, interpretive-reflexive, and value-targeted components. Their interrelations and functional roles in professional activity are clearly defined.

Particular emphasis is placed on integrating the analytic-prognostic component into the content of professional training for future music teachers, especially within bachelor's and master's programs and additional certificate-based courses. It is argued that the formation of this competence is effectively ensured through the development and implementation of appropriate educational components and pedagogical/art-communicative practices. A structural-content model for the formation of analytic-prognostic competence is proposed, which includes four key blocks: target, conceptual-methodological, content-operational, and result-evaluative. The logic of their development and interaction is demonstrated, ensuring the integrity of professional training for future music teachers, with particular attention to educational components aimed at trauma-informed assistance through art-communication with student audiences. Special emphasis is placed on the result-evaluative block, which enables both assessment of the formed competence level and forecasting of its further development.

Key words: analytic-prognostic competence; music teacher; art-educational space; professional training; structural-content model.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система музично-педагогічної освіти в Україні перебуває в стані глибоких трансформацій, зумовлених реформаційними процесами, інтеграцією в європейський академічний простір й наголосіше, потребою в оновленні її змісту, з огляду на жорсткі сьогоденні реалії, в яких опинилося українське суспільство через російську агресію та нагальною потребою у подоланні її руйнівних наслідків. А відтак, потребує суттєвого перегляду й система професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з чітким визначенням її пріоритетів в умовах війни та під час повоєнного відновлення.

Зростання ролі вчителя музичного мистецтва як транслятора національних цінностей, духовного інтегратора, культурного модератора та психоемоційного підтримувача особистості, потребує оновлення змісту підготовки фахівця-музиканта, здатного не лише діяти в межах заданих інструкцій, а й аналізувати освітні явища, проєктувати ефективні мистецько-педагогічні стратегії, передбачати результати впливу музичного мистецтва на особистість школяра. Тож сьогодні професіоналізм педагога-музиканта не обмежується набуттям предметних знань і навичок й способів дій, а визначається здатністю до аналітичної діяльності, педагогічного прогнозування, створення освітніх стратегій через мистецтво, спрямованих на підтримку учнівської молоді в умовах соціальних та психоемоційних викликів.

У такому контексті особливого значення набуває формування аналітико-прогностичної компетентності (АПК), яка визначається науковцями як інтегративне утворення, що поєднує вміння здійснювати аналіз педагогічних ситуацій і навчально-творчих процесів та прогнозувати їхні результати з урахуванням особистісних, вікових і соціокультурних чинників [14]. Щодо аналітико-прогностичної компетентності саме вчителя музичного мистецтва, вважаємо, що формування означеного феномена передбачає набуття здатності

здійснювати глибокий аналіз мистецьких і соціокультурних явищ, робити висновки на основі науково-теоретичного переосмислення актуальних для сучасної музичної освіти потреб та проводити емпіричні спостереження щодо існуючого стану її змісту з огляду на сьогоденні виклики. І саме на такому підґрунті педагог-музикант має бути спроможним формулювати освітні прогнози, планувати індивідуальні траєкторії розвитку школярів з урахуванням критичної необхідності у передбаченні результатів міжособистісної арт-комунікаційної взаємодії та проєктувати варіативні стратегії викладання музичного мистецтва з урахуванням ментального стану школярів, їх культурного бекграунду та соціального контексту.

Доцільність звернення до проблеми формування аналітико-прогностичної компетентності саме в межах фахової підготовки обґрунтовується гострою потребою в оновленні її змісту та пошуку таких моделей, методик і умов навчання, які уможливають становлення майбутнього вчителя-музиканта як гнучкого аналітика й стратегічного мислителя, здатного працювати у кризових, посттравматичних і культурно-розмаїтих середовищах та здійснювати делікатний вплив на особистісний розвиток учнів через мистецькі практики в цілому й музичне мистецтво зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці проблематика прогнозування та аналітичної діяльності вчителя розглядається як складова його професійної компетентності. Проблемі набуття аналітичної компетентності як здатності до аналізу певних ситуацій, пошуку відповідного ресурсу й інструментарію задля досягнення прогнозованих результатів, їхньої оцінки та алгоритму реалізації, що складають культуру раціонального мислення фахівця, присвячено праці І. Абрамової, І. Бабкової, Т. Койчевої, Н. Рижової, В. Фоміна, Ю. Штика та ін. Так, Т. Койчева наголошує, що ядром аналітичної компетентності є прагнення особистості до реалізації власного потенціалу, ґрунтованого на особистісних якостях, профе-

сійному досвіді, здатності адаптуватися до аналітичної сфери у професійній діяльності, усвідомлюючи її як цінність. І це стає базовою основою для набуття знань, розуміння й способів дій для здійснення аналізу і систематизації інформації (наукової, навчально-методичної та ін.); приведення розрізнених відомостей у логічно обґрунтовану систему залежностей (причинно-наслідкових, логіко-змістових, просторових, часових тощо); адекватної оцінки конкретних явищ педагогічної дійсності, пов'язаних з професійною діяльністю та прийняття виважених рішень задля ефективного вирішення тих чи інших питань [2, с. 128].

Питання прогностичної компетентності знайшли своє відображення у працях О. Бартків, В. Лещенка, Д. Пузікова, Є. Спіцина, К. Халецької В. Шаравари та ін. У роботах українських дослідників простежується поступове формування концепту "прогностична компетентність педагога" як системи знань, умінь та особистісних якостей, що забезпечують здатність аналізувати освітню ситуацію та передбачати її подальший розвиток. Зокрема, К. Халецька наголошує на необхідності інтегрувати прогностичні уміння у процес підготовки вчителя через рефлексивні та комунікативні методики, що сприяють розвитку аналітичного мислення [14]. В. Шаравара у своїх дослідженнях визначає технологію формування прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів, акцентуючи на важливості моделювання та аналітико-прогностичних завдань у навчальному процесі [15]. Д. Пузіков конкретизує структуру прогностичної компетентності вчителя як поєднання когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів, підкреслюючи роль діагностичних процедур у прогнозуванні результатів навчання [8]. О. Бартків розглядає прогностичну компетентність у контексті дидактичних стратегій, де значущою стає здатність педагога передбачати не лише навчальні результати, а й емоційні реакції учнів [1]. Тож прогностичну компетентність можна розглядати як здатність вчителя розуміти потреби учнів і передбачати можливі шляхи їхнього розвитку. І це полягає не лише в передбаченні майбутніх результатів, але і в здатності адаптуватися до змін, створювати ефективні освітні стратегії [12].

У площині музично-педагогічної освіти питання формування прогностичних умінь у контексті компетентнісного підходу досліджували Л. Масол, Г. Падалка, О. Лобова, М. Мороз, С. Грозан. Так, Л. Масол [4] у працях, присвячених методиці інтегрованого курсу «Мистецтво», акцентує на розвитку в учнів здатності аналізувати художні явища та робити прогнози щодо їх інтерпретації й сприйняття [4]. Г. Падалка підкреслює, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики відбувається через поєднання художньо-теоретичного аналізу та педагогічного передбачення. Науковиця визначає, що зміст музичної освіти як систему, що має включати завдання з розвитку прогностичного мислення під час роботи над музичними творами [7]. О. Мороз, досліджуючи компетентнісний під-

хід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, відзначає значущість рефлексивно-аналітичної діяльності та комунікативної взаємодії у процесі навчання й аналізує професійну компетентність майбутнього вчителя музики, виділяючи серед її складових уміння аналізувати педагогічні ситуації, планувати навчальну діяльність і прогнозувати її результати [5].

Останніми роками особливої ваги набувають дослідження, присвячені ролі міжособистісної арт-комунікаційної взаємодії у формуванні фахових компетентностей майбутнього педагога-музиканта. У наукових публікаціях вітчизняних науковців (Ю. Ніколаєвська, А. Растрігіна, Т. Строгаль та ін.) доведено, що арт-комунікації, засновані на діалозі, колективному музикуванні, невербальних формах взаємодії, виступають не лише інструментом навчання, а й способом прогнозування мистецько-педагогічних ефектів. Оскільки створюють можливість для вчителя-музиканта заздалегідь передбачати психоемоційні реакції учнів на музичний твір, застосовувати методи або виховний вплив, що є ключовим у формуванні аналітико-прогностичної компетентності.

Отже, у наукових працях, що безпосередньо стосуються музично-педагогічної освіти, проблема формування аналітико-прогностичної компетентності поступово окреслюється як самостійний об'єкт й містить елементи аналітичного й прогностичного аналізу в діяльності вчителя-музиканта. Проте зазвичай ці аспекти розглядаються фрагментарно, як складові загальнопрофесійної або методичної компетентності.

Таким чином, аналіз останніх публікацій і досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування аналітико-прогностичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки все ще залишається відкритою для наукового пошуку й потребує подальшої розробки з урахуванням європейського досвіду та сучасних запитів у галузі мистецько-педагогічної освіти.

Мета статті полягає в представленні авторського бачення сутності й структури аналітико-прогностичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та структурно-змістової моделі її формування у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначалося вище, одним із найважливіших завдань сучасної музично-педагогічної освіти є підготовка фахівців, здатних до глибокого осмислення складних неперебачуваних ситуацій, розуміння динаміки їх розвитку, а також здатність до аналізу та проектування ефективних педагогічних рішень через мистецтво та арт-комунікаційну взаємодію. У такому контексті аналітико-прогностичну компетентність сучасного вчителя музичного мистецтва можна розглядати як новітній інтегративний феномен, що складає зміст і результат фахової підготовки. Оскільки саме остання зумовлює не лише когнітивну оцінку будь-якої ситуації, а й тонке сприйняття невербальних й емоційно-естетичних проявів у процесі навчання. Відтак, аналітико-прогностичне мислення май-

бутнього педагога-музиканта має базуватися на досвіді передбачення впливу музичного контенту на психоемоційний стан учнів, на спроможності конструювати навчально-мистецькі ситуації, які спираються на культурний бекграунд особистості й викликають відновлювальну арт-терапевтичну реакцію, що особливо важливо в умовах війни.

У наших наукових розвідках щодо реалізації у мистецько-педагогічній освіті інноваційного напрямку, пов'язаного з травмоінформованою допомогою через мистецтво, аналітико-прогностичну здатність педагога-музиканта ми розглядаємо як інструмент розроблення індивідуалізованих стратегій травмоінформованої допомоги дітям, які зазнали психоемоційної травми [11]. Досвід міжнародної співпраці з британськими науковцями й митцями у межах започаткованого в нашому університеті проекту “Мистецтво і комунікації” під орудою професора Н. Осборна, дозволяє стверджувати, що фахівець-музикант, який володіє аналітико-прогностичною компетентністю, здатен адаптувати зміст фахового навчання до ментальних потреб учнівської молоді й особливо, в умовах війни, прогнозуючи ефективність використання конкретних форм і методів арт-комунікаційної взаємодії у майбутній професійній діяльності [9].

Практична значущість аналітико-прогностичної діяльності стала очевидною під час проведення Н. Осборном воркшопу «Музика, творчість, травмоінформована допомога» (Кропивницький, 2023) та тренінгів зі студентами й школярами, де було продемонстровано, що фахівець, який працює з дітьми, що пережили травму війни, має володіти не лише емоційною чутливістю, а й аналітичним мисленням і здатністю до педагогічного передбачення, щоб оцінити ефективність запропонованих мистецьких практик. Про це наголошувалось й у лекціях британських науковців і митців (D.Abrahams, A.Kennedy, N.Osborne, H.Redwood), які працювали зі студентами кафедри мистецтв ЦДУ ім. В. Винниченка за тематикою “Травмоінформована допомога через мистецтво” (2023/24 н.р.) у межах міжнародної програми “Мистецтво та комунікації”.

Зарубіжні колеги підкреслюють, що педагогічне прогнозування у мистецькій сфері має враховувати не лише когнітивний, а й емоційний компонент. Оскільки саме емоційна реакція на музику часто визначає ефективність навчально-виховного процесу й потребує поєднання аналітичної роботи з музичним матеріалом та прогнозування ефектів арт-комунікаційної взаємодії. Це постає необхідною умовою формування аналітико-прогностичної компетентності сучасного вчителя музичного мистецтва [16;17;18].

Протягом останніх двох років питання травмоінформованої допомоги через мистецтво у контексті набуття фахівцями мистецького профілю аналітичних навичок у процесі практичної роботи з учнівською аудиторією та здатності до прогнозування результатів власної арт-комунікаційної діяльності стали пріоритетними й в обговоренні провідними вітчизняними й зарубіжними науковцями найбільш актуальних проблем сучасної

мистецької професійної освіти у межах нашої щорічної міжнародної науково-практичної конференції “Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти”.

Тож маємо констатувати, що у сучасному освітньому дискурсі дедалі більше актуалізується переосмислення фахової підготовки педагога-музиканта як процесу, що не обмежується набуттям предметних знань і навичок, а охоплює розвиток цілісної професійної особистості, здатної до глибокого аналізу й педагогічного передбачення у складних соціокультурних і мистецьких контекстах. У такому контексті мистецький простір ЗВО виступає унікальним середовищем, що інтегрує творчі, рефлексивні, прогностичні та етичні доміанти в системно організовану фахову підготовку.

Особливості формування аналітично-прогностичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки зумовлені її специфікою, характерними особливостями якої є яскраво виражена інтегративна природа, що забезпечує поєднання мистецького, педагогічного, психологічного, комунікативного й управлінського компонентів у змісті навчання. Як зазначає М.Ткаченко, фахове становлення вчителя-музиканта у спеціально організованому мистецькому середовищі розгортається як динамічний процес розвитку творчої індивідуальності, здатної до самостійного мислення, ціннісного вибору, аналітичної рефлексії і педагогічного передбачення [13]. Специфіка мистецького освітнього середовища визначається низкою характеристик, серед яких варто виділити: міждисциплінарність фахової підготовки; домінування суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента; органічне поєднання індивідуальних і колективних форм музично-педагогічної діяльності; спрямованість на розвиток креативності, аналітичності та художньої інтерпретації; наявність арт-комунікаційного й емоційного контексту навчання; настанову на ціннісно-світоглядну рефлексію мистецьких явищ.

Показово, що у дослідженнях сучасних науковців звертається увага на зв'язок між формуванням аналітико-прогностичної компетентності та розвитком емоційного інтелекту й креативного мислення фахівця-музиканта (Л.Ракітянська, Н.Овчаренко та ін.), а також актуалізуються питання щодо їх прояву у практиці травмоінформованої допомоги через мистецтво, де педагог має не лише аналізувати емоційні стани учнів, а й обирати адекватні стратегії психоемоційної підтримки учнів задля поєднання аналітичного підходу з емпатійною прогностичною стратегією (Ю.Ніколаєвська, А.Растрігіна).

Наприклад, у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін студенти опановують уміння не лише аналізувати структуру музичного твору, а й прогнозувати труднощі його засвоєння учнями, визначати методи попередження інтонаційних або ритмічних похибок. На заняттях з хорового диригування та хорового класу формується здатність передбачати реакцію колективу на диригентський жест, зміни темпу чи

динаміки, прогнозувати результативність репетиційних циклів. У класах вокально-хорової та інструментальної підготовки закладаються навички побудови індивідуальних прогнозних траєкторій розвитку учнівської аудиторії, що включають аналіз технічних труднощів та визначення шляхів їх подолання. У процесі вивчення теорії і методики музичної освіти та під час педагогічної практики студенти вчаться створювати прогностичні сценарії уроків музичного мистецтва, визначати очікувані результати, планувати музично-творчі проекти та оцінювати їх ефективність [5]. Підготовка студентів-музикантів до травмоінформованої допомоги через арт-комунікаційну взаємодію стає підґрунтям для формування аналітично-прогностичної компетентності через діалог, спільне музикування, імпровізацію, використання невербальних засобів [10].

На думку провідних вітчизняних науковців у галузі професійної мистецької освіти, підготовка фахівця-музиканта має вибудовуватися на принципах особистісно-орієнтованого моделювання, де кожен складник фахової підготовки слугує активатором аналітичного осмислення змісту мистецтва, його соціальних функцій і потенційних впливів (О. Реброва, Н. Гуральник, Г. Падалка, Т. Шип та ін.). Такий симбіоз надає можливість майбутньому педагогу-музиканту не лише аналізувати, а й моделювати розвиток тієї чи іншої педагогічної ситуації, що робить його діяльність прогностично виваженою й ефективною [4; 8; 11].

Отже, на основі аналізу сучасних наукових джерел та власних узагальнень, ми потрактуємо *аналітико-прогностичну компетентність майбутнього педагога-музиканта як інтегративну професійно-особистісну якість, що ґрунтується на синтезі аналітичного мислення, педагогічного передбачення, мистецької рефлексії та ціннісно-орієнтованої спрямованості й забезпечує спроможність студента здійснювати критичний аналіз мистецько-педагогічної ситуації, прогнозувати її педагогічний результат та розробляти на цій основі ефективну стратегію впливу через міжособистісну арт-комунікаційну взаємодію, адаптовану до контексту фахової підготовки.*

Вважаємо, що сформована аналітико-прогностична компетентність є багатовимірним інтегративним утворенням, яке забезпечує не тільки ефективність фахової діяльності, а й стійкість професійної ідентичності, гнучкість педагогічного мислення, здатність до соціально відповідального прогнозування освітньої реальності в умовах складної соціокультурної ситуації та психоемоційної динаміки сучасності, й у такому контексті, стає базовою основою у формуванні професійної компетентності майбутнього майбутнього вчителя музичного мистецтва в цілому.

Змістовими компонентами аналітико-прогностичної компетентності, на нашу думку, є: *аналітична складова*, що передбачає здатність здійснювати цілісний аналіз мистецько-педагогічних ситуацій, ідентифікувати проблеми,

оцінювати педагогічну реальність з різних позицій, робити логічні висновки щодо причинно-наслідкових зв'язків у процесі навчання й виховання; *прогностична складова* – зумовлює формулювання педагогічних гіпотез, передбачення результатів впливу музичного мистецтва й арт-комунікаційної взаємодії, планування дій з урахуванням психоемоційного стану школярів й змін у навчальному середовищі; *рефлексивна складова*, сутність якої полягає у здатності здійснювати самооцінку власної практично-професійної діяльності, переосмислювати досвід, моделювати альтернативні мистецько-педагогічні стратегії; *ціннісно-мотиваційна складова* – забезпечує усвідомлення соціальної значущості професії, готовність до постійного самовдосконалення та дотримання гуманістичних принципів у взаємодії з учнівською аудиторією.

Формування аналітико-прогностичної компетентності у процесі фахової підготовки відбувається не ізольовано, а є результатом взаємодії освітніх компонентів, які забезпечують підготовку студентів згідно діючих освітньо-професійних програм. У нашому випадку це стосується освітньо-професійних програм «Середня освіта. (Мистецтво. Музичне мистецтво). Арт-комунікації», за якими відбувається підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014. Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво).

Так, у бакалаврської програми передбачено чітке структурування освітніх компонентів з урахуванням формування аналітико-прогностичної компетентності, що виявляється: у наявності курсів, спрямованих на аналіз і рефлексію; в орієнтації на прогнозування результатів музично-педагогічної діяльності; у створенні умов для поєднання аналітичного й ціннісного мислення, що відповідає змісту інтегративного симбіозу, визначеного у статті. На рівні обов'язкових компонентів, це курси: «Аналіз та інтерпретація музичних творів», де формуються навички аналітичного осмислення музичних текстів як основи для подальшого дидактичного прогнозування та «Методика викладання музичного мистецтва», в результаті вивчення якої у студентів формуються моделі передбачення результатів музичної освіти і виховання школярів. Серед вибіркових дисциплін, які сприяють формуванню здатності до міжособистісної арт-комунікаційної взаємодії – це дисципліни «Музична терапія у галузі освіти та культури», «Цифрове музичне середовище: аналітика і практика».

Підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі означеної вище спеціальності здійснювалася за однойменною ОПП, де одним із вагомих для формування аналітико-прогностичної компетентності на рівні нормативних освітніх компонентів, є курс «Педагогіка свободи», котрий закладає філософсько-педагогічну базу аналітико-прогностичної компетентності. Зокрема, стимулює критичне осмислення традиційних та альтернативних моделей міжособистісної взаємодії; формує навички

ціннісного аналізу та гуманістичного прогнозування мистецько-освітніх сценаріїв, розвиває здатність до прогнозування трансформаційних процесів у поведінці учнів на основі свободи вибору, творчості й арт-комунікаційної взаємодії. Курс “Методологія музично-педагогічних досліджень” є ключовим для розвитку аналітичної культури дослідника, прогностичної спроможності у проєктуванні музично-педагогічної роботи міжособистісної арт-комунікаційної взаємодії й діагностики їх результатів, планування траєкторії професійного розвитку в контексті інноваційних мистецько-освітніх стратегій.

Курс «Теорія і практика травмоінформованого мистецтва», у процесі вивчення якого студенти набувають навичок аналітичного мислення щодо міждисциплінарного впливу музичного мистецтва на відновлення та підтримку ментального здоров'я учнівської молоді; здатності до передбачення результатів арт-комунікаційної взаємодії та прогнозування наступних кроків; оцінювання ефективності арт-практик у травмоінформованій допомозі через мистецтво у професійно-особистісному та соціально-педагогічному контекстах. У процесі практичної діяльності (тренінги, арт-комунікаційна практика) особлива увага приділяється симуляційним вправам з прогнозування динаміки нормалізації психоемоційного стану учнів, аналізу випадків (case study), створенню авторських арт-проєктів із діагностичним і прогностичним потенціалом. Усі вищеперелічені освітні компоненти спрямовані на формування аналітико-прогностичної компетентності як інтегративного утворення, що поєднує: когнітивну здатність до аналізу й інтерпретації; психоемоційну чутливість та прогнозування; педагогічну рефлексію; дослідницько-аналітичну активність.

Потужним фактором для формування АПК стало запровадження у фахову підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва на першому й другому рівнях вищої освіти унікальних сертифікатних програм «Арт-комунікації у закладах загальної середньої освіти» (бакалаврат) та “Травмоінформована допомога через мистецтво” (магістратура), в рамках яких студенти-музиканти набувають таких складників аналітико-прогностичної компетентності, як мистецько-педагогічне рефлексування, аналіз психоемоційного стану школярів, прогностичне проєктування освітніх подій через опанування сучасних арт-терапевтичних, цифрових і івент технологій та методик як складових травмоінформованої допомоги через мистецтво на неклінічному рівні. А також під час комунікаційно-аналітичних практик-тренінгів (аналіз кейсів, модельних арт-уроків, емпатійних діалогів), що безпосередньо розвивають навички педагогічного передбачення в умовах арт-комунікаційної взаємодії зі школярами з посттравматичним синдромом та у процесі педагогічної практики, де майбутні вчителі музичного мистецтва закріплюють навички аналітико-прогностичного мислення в квазіпрофесійних умовах.

Для створення цілісного уявлення щодо потенційно ефективного процесу організації фахової підготовки як підґрунтя для розвитку аналітико-прогностичної компетентності майбутнього педагога-музиканта, першочергового значення набуває структурно-змістова моделювання як цілісна система логічно пов'язаних дій і взаємозалежних компонентів, що забезпечує системність і прогностичність дослідницького пошуку. Відповідно, запропонована нами *структурно-змістова модель* є результатом інтеграції попередньо продуманих й структурованих у систему цілей, концептуальних засад, змістових елементів, педагогічних умов, методів, форм і засобів навчання, а також критеріїв та індикаторів оцінки сформованості відповідної компетентності. Запропонована модель є відкритою до подальшого вдосконалення та адаптації залежно від динаміки освітніх потреб, запитів мистецько-педагогічної освіти та викликів воєнного часу, в яких функціонує сучасний вчитель музичного мистецтва.

Концептуальна основа структурно-змістової моделі спирається на положення особистісно-діяльнісного та структурно-функціонального підходів. Перший з них орієнтує на врахування індивідуального пізнавального досвіду студента, розвиток його здатності до аналізу, прогнозування, саморефлексії й емоційно-ціннісної оцінки педагогічних ситуацій. Другий підхід забезпечує логіку упорядкування компонентів фахової підготовки, де кожен змістовий елемент виконує визначену функцію у формуванні компетентності: когнітивну, операційну, регулятивну, прогностичну, рефлексивну. Концептуальна основа моделі включає також ціннісну орієнтацію на гуманістичну парадигму освіти, в якій аналітико-прогностична діяльність не зводиться до технічного передбачення результату, а спрямована на підтримку суб'єкта навчання в його внутрішньому розвитку.

Структурна побудова представленої моделі здійснюється навколо трьох системуютьовувальних блоків. А саме:

I. *Блок аналітико-концептуального забезпечення*, що охоплює процеси осмислення мистецько-педагогічних явищ, музичних артефактів, соціокультурних контекстів навчання. У його межах розвиваються здатності до критичного аналізу, інтерпретації освітніх ситуацій та рефлексивного прочитання їхнього мистецько-культурного змісту. Блок реалізується через такі освітні компоненти, як “Педагогіка свободи”, “Методологія музично-педагогічного дослідження”, “Арт-комунікації у ЗЗСО”, у межах яких студенти опановують категоріальний апарат, методи порівняльного аналізу, методологічні основи інтерпретації освітніх реалій.

II. *Операційно-процесуальний блок* зорієнтований на опанування технологічного інструментарію аналітичної та прогностичної діяльності. Йдеться про навчання методам рефлексивного проєктування навчального процесу, моделювання музично-педагогічної дії у творчих і кризових ситуаціях, оцінювання результатів арт-кому-

нікаційної взаємодії. Блок реалізується через дисципліни “Теорія і практика травмоінформованого мистецтва”, “Музична терапія у галузі освіти та культури”, практичні модулі сертифікатної програми, які включають кейси, майстер-класи, воркшопи, проєктні завдання, спрямовані на розв’язання музично-педагогічних задач з елементами аналізу й прогнозу.

III. *Блок прогностично-рефлексивної само-реалізації*, що формує здатність педагога-музиканта до цілісного осмислення власної професійної діяльності, критичного оцінювання ефективності власних рішень, коригування освітньої траєкторії учнів і власної стратегії педагогічної взаємодії. Цей блок пов’язаний із реалізацією індивідуальних дослідницьких проєктів (у магістерській програмі), рефлексивного аналізу підсумкових творчих завдань, впровадженням інтерв’їзійних практик у межах сертифікатних модулів.

Вектори реалізації структурно-змістової моделі втілюються через інтеграцію *трьох рівнів* формування АПК: фундаментальний рівень (освоєння базових категорій аналізу, прогнозу, рефлексії в межах фахових дисциплін); процесуально-інструментальний рівень (засвоєння технологій прогнозування, діагностики, моделювання арт-комунікаційної взаємодії через різні жанри музичного мистецтва; рівень творчої самореалізації (апробація індивідуальних моделей аналітико-прогностичної діяльності у педагогічній та арт-комунікаційній практиці, застосування авторських напрацювань щодо травмоінформованої допомоги через мистецтво, прогнозування психоемоційного стану вихованців за результатами впливу музичного мистецтва).

IV. *Результативно-оцінювальний блок* моделі включає багаторівневу систему діагностики сформованості аналітико-прогностичної компетентності, що охоплює: самооцінювання, взаємооцінювання, експертну мистецько-педагогічну оцінку, результативність творчих кейсів, прогностичних арт-комунікаційних завдань тощо. Критерієм оцінювання є не лише здатність до аналізу ситуацій, а й розуміння ціннісної сутності педагогічного прогнозу як передбачення результативності впливу музичного мистецтва на відновлення та підтримку ментального здоров’я школярів

Логіка взаємозв’язку компонентів моделі виявляє спрямованість кожного блоку на формування здатності до аналітико-прогностичної діяльності на інтегративному рівні. Так, концептуальна база (I блок) задає ціннісну рамку; операційний (II блок) забезпечує інструментарій; прогностично-рефлексивний (III блок) формує здатність до екстраполяції набутої у процесі фахової підготовки АПК у практичну професійну діяльність. Взаємозв’язок, взаємозалежність й взаємообумовленість означених компонентів дозволяє розглядати модель не лише як опис структурних складових, а як фаховий ресурс майбутнього фахівця-музиканта, відкритий до розвитку, адаптації, варіативного застосування. Запропонована *структурно-змістова модель* є

авторським конструктом, що інтегрує ключові концепти формування аналітико-прогностичної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. В результаті проведеного дослідження ми можемо зробити висновок про те, що аналітико-прогностична компетентність є багатовимірним інтегративним утворенням, яке забезпечує не тільки ефективність фахової діяльності, а й стійкість професійної ідентичності, гнучкість педагогічного мислення, здатність до соціально відповідального прогнозування освітньої реальності в умовах складної соціокультурної ситуації та психоемоційної динаміки сучасності, й у такому контексті, стає базовою основою у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в цілому.

Формування досліджуваної якості відбувається в умовах реформування змісту мистецько-педагогічної освіти, що зумовлює потребу в інтеграції аналітико-прогностичного компонента у фахову підготовку здобувачів вищої освіти бакалаврського й магістерського рівнів за спеціальністю “Музичне мистецтво” через впровадження оновлених освітньо-професійних програм та відповідних освітніх компонентів, котрі забезпечують сформованість аналітико-прогностичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.

Представлено авторське бачення структурно-змістової моделі формування аналітико-прогностичної компетентності, яка містить аналітико-концептуальний, змістово-операційний і результативно-оцінювальний блоки як ключові концепти, що можуть забезпечити формування досліджуваної якості у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Перспективи подальших досліджень у заявленому напрямку вбачаємо у поглибленому опрацюванні кожного компонента структурно-змістової моделі з метою розроблення чітких індикаторів, методів діагностики та інструментарію оцінювання рівня сформованості компетентності; розширення емпіричної бази дослідження за рахунок залучення студентів інших мистецьких та педагогічних спеціальностей, що дозволить об’єктивізувати результати моделювання й перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов у широкому професійному контексті; розробки варіативних модулів і практичних кейсів для формування аналітико-прогностичної компетентності у здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей з урахуванням особливостей їхньої фахової підготовки та потребою у травмоінформованій допомозі молодому поколінню українців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бартків О., Дурманенко Є. Формування прогностичної компетентності у майбутніх вихователів: дидактичний аспект. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2022. Вип. 1(132). С. 124–130. URL:

(офіційна сторінка випуску; PDF доступний у мережі). URL: ps.journal.kspu.eduvisnikkrmu.kdu.edu.ua

2. Койчева, Т. Аналітична компетентність як феномен сучасного науково-педагогічного дискурсу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.М. п. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки. Київ. Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 91. С. 127–130.

3. Кулікова С. Розвиток прогностичних умінь студентів мистецьких спеціальностей у процесі педагогічної практики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 177. С. 112–119.

4. Масол Л. Інтегративні художньо-педагогічні технології формування предметних компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». *Мистецтво та освіта* № 2 (96). 2020. С. 2–9. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-2-2-9>

5. Мороз О. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності в учнів початкових класів в умовах Нової української школи. Дисертація... доктора філософії Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2025.

6. Ніколаєвська Ю. С. Травмоінформоване навчання через мистецтво: теорія і практика. Київ: Освіта України, 2022. 248 с.

7. Падалка Г. Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28. 2022. С. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01>

8. Пузіков Д. О. Навчально-методична література як засіб формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. Вип. 21. С. 359–365.

9. Растрігіна А. (1) Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до травмоінформованої допомоги через арт-комунікації. *Сучасна освіта в Україні особливості розвитку в умовах воєнного стану та повсенні перспективи: колективна монографія [електронне видання]*. Дніпро: Середняк. Т. К. 2025. С. 73–92.

10. Растрігіна А., Клепар М. (2) Етнічно-родинні традиції як фаховий ресурс майбутнього вчителя-музиканта у травмоінформованій допомозі через мистецтво. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*. 2025. Випуск 219. С. 302–308. DOI: [10.36550/2415-7988-2025-1-219-302-308](https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-302-308)

11. Растрігіна А. (3) Травмоінформоване мистецтво як духовна екосистема відновлення ментального здоров'я українців. Матеріали І міжнар. форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку». Полтава. 2024. С. 314–317.

12. Спіцин Є., Лещенко В. Прогностична компетентність учителя: суть і місце у професійному стандарті. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 1(17). 2024 DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.11>

13. Ткаченко М. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/af9aa99-5af6-4d5f-ae7-a4b382bbe57e/content>

14. Халецька К. Сучасна інтерпретація категорії «прогностична компетентність» у міждисциплінарному вимірі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). Одеса. 2023. С. 109–114. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-17>

15. Шаравара В. Формування прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук

у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Дніпро: ДУАН, 2021.

16. Abrahams D. Trauma-informed leadership. Access mode: URL: <https://artherapyforce.com.ua/resource/lektsiyadarrena-abrahamsa-travma-informovaneliderstvo>

17. Kennedy, A. Evaluation and evidence to a fairinformed approach. URL: <https://artherapyforce.com.ua/en/resource/angela-kennedy-s-lecture-on-evaluationandevidece-for-trauma-informed-approaches/>

18. Osborne N. Music and Trauma Recovery. London: Routledge. 2020.

REFERENCES

1. Bartkiv, O., Durmanenko, YE. (2022). Formuvannya prohnostychnoyi kompetentnosti u maybutnikh vykhovateliv: dydaktychnyy aspect [Formation of predictive competence in future educators: didactic aspect] *Visnyk Kremenchuts'koho natsional'noho universytetu imeni Mykhayla Ostrohrads'koho*. Vyp. 1(132). S. 124–130. [in Ukrainian]

2. Koycheva, T. (2023). Analitichna kompetentnist' yak fenomen suchasnoho naukovo-pedahohichnoho dyskursu [Analytical competence as a phenomenon of modern scientific and pedagogical discourse]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.M. p. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky*. Kyiv. Vydavnychyy dim «Hel'vetyka». Vyp. 91. S. 127-130. [in Ukrainian]

3. Kulikova, S. (2022). Rozvytok prohnostychnykh umin' studentiv mystets'kykh spetsial'nostey u protsesi pedahohichnoyi praktyky [Development of predictive skills of students of artistic specialties in the process of pedagogical practice]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vyp. 177. S. 112–119. [in Ukrainian]

4. Masol, L. (2020).Intehratyvni khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohiyi formuvannya predmetnykh kompetentnostey uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannya intehrovanoho kursu «Mystetstvo» [Integrative artistic and pedagogical technologies for forming subject competencies of primary school students in the process of teaching the integrated course “Art”]. *Mystetstvo ta osvita* № 2 (96). S. 2–9. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-2-2-9> [in Ukrainian]

5. Moroz, O. (2025). Formuvannya informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv v umovakh Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Formation of Information and Communication Competence in Primary School Students in the Context of the New Ukrainian School]. *Dysertatsiya... doktora filosofiyi Zhytomyrs'kyy derzhavnyy universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr*. [in Ukrainian]

6. Nikolayevs'ka, YU. (2022). Travmoinformovane navchannya cherez mystetstvo: teoriya i praktyka [Trauma-informed learning through art: theory and practice]. *Osvita Ukrayiny*. Kyiv. 248 s. [in Ukrainian]

7. Padalka, H. (2022). Transfesiyna pidhotovka fakhivtsiv u systemi vyshchoyi mystets'koyi osvity[Transfer training of specialists in the system of higher art education]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriya 14. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity*. Vyp.28. S. 3–7. [in Ukrainian]

8. Puzikov, D. (2018). Navchal'no-metodychna literatura yak zasib formuvannya prohnostychnoyi kompetentnosti suchasnoho vchytelya [Educational and methodological literature as a means of forming the predictive competence of a modern teacher]. *Pislyadyplomna osvita v Ukrayini*. Vyp. 21. S. 359–365. [in Ukrainian]

9. Rastrygina, A. (2024). Pidhotovka maybutnikh pedahohivmuzykantiv do travmoinformovanoi dopomohy cherez artkomunikatsiyi. [Preparing future music educators for traumainformed care through art communication]. *Suchasna osvita v Ukrayini osoblyvosti rozvytku v umovakh*

voyennoho stanu ta povoyenni perspektyvy: kolektyvna monohrafiya [elektronne vydannya]. Dnipro: Serednyak. T. K. S. 73–92. [in Ukrainian]

10. Rastrygina, A., Klepar, M. (2025). Etnichno-rodynni tradytsiyi yak fakhovyy resurs maybutn'oho vchytelya-muzykanta u travmoinformovani dopomozi cherez mystetstvo [Ethnic and family traditions as a professional resource for future music teachers in trauma-informed care through art]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. Kropyvnyts'kyi: Tsentral'noukrayins'kyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Vypusk 219. S. 302–308. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-219-302-30 [in Ukrainian]

11. Rastrygina, A. (2024). Travmoinformovane mystetstvo yak dukhovna ekosystema vidnovlennya mental'noho zdorov'ya ukraintsiiv [Trauma-informed art as a spiritual ecosystem for restoring the mental health of Ukrainians]. Materialy I mizhnar. forumu "Osnovni tsili stratehiyi staloho rozvytku". Poltava. S. 314–317. [in Ukrainian]

12. Spitsyn, YE., Leshchenko, V. (2024). Prohnostychna kompetentnist' uchytelya: sut' i mistse u profesynomu standarti [Teacher's prognostic competence: the essence and place in the professional standard]. Visnyk Kyivsk'oho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya «Pedahohika». 1(17). DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.11> [in Ukrainian]

13. Tkachenko, M. Spetsyfika ta zmist fakhovoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Specificity and content of professional training of future teachers of music art] URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a79aaa99-5af6-4d5f-ae7-a4b382bbe57e/content> [in Ukrainian]

14. Khalets'ka, K. (2023). Suchasna interpretatsiya katehoriyi «prohnostychna kompetentnist'» u mizhdystyplinarnomu vymiri [Modern interpretation of the category "prognostic competence" in the interdisciplinary dimension]. Naukovy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynsk'oho. Vypusk 3. (144). Odesa. S.109-114. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-1> [in Ukrainian]

15. Sharavara, V. (2021). Formuvannya prohnostychnoyi kompetentnosti maybutnikh bakalavriv komp'yuternykh nauk u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of predictive competence of future bachelors of

computer science in the process of professional training]. Dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Dnipro: DUAN. [in Ukrainian]

16. Abrahams, D. (2024). Trauma-informed leadership. Access mode: URL: <https://artherapyforce.com.ua/resource/lektsiyadarrena-abrahamsa-travma-informovaneliderstvo> [in English]

17. Kennedy, A. Evaluation and evidence to a fairinformed approach. URL: <https://artherapyforce.com.ua/en/resource/angela-kennedy-s-lecture-on-evaluationandvidence-for-trauma-informed-approaches/> [in English]

18. Osborne, N. (2020). Music and Trauma Recovery. London: Routledge. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАСТРИГІНА Алла – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецької освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: травмоінформоване мистецтво; етнокультурна педагогіка; арт-комунікації в мистецькій освіті; диригентсько-хорова педагогіка, теоретичні та методичні основи професійної мистецької освіти в Україні та за кордоном; педагогіка свободи в контексті реалізації сучасної освітньої парадигми; впровадження інноваційних моделей та технологій у вітчизняну систему професійної мистецької освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RASTRYGINA Alla – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Art Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University Ukraine.

Scientific interests: traumainformed art; ethnocultural pedagogy; art-communications in art education conducting and choral pedagogy, theoretical and methodological foundations of professional art education in Ukraine and abroad; pedagogy of freedom in the context of implementation of the modern educational paradigm; introduction of innovative models and technologies into the domestic system of art professional education.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК: 355.5:359

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-94-100

РЯБОВОЛ Лілія –

доктор педагогічних наук, професор

Воєнної Академії імені Євгенія Березняка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3558-2103>

e-mail: lryabovol8@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

Запропоновано трактування поняття «концепція розвитку військової педагогіки» як системного бачення актуального та майбутнього стану військової педагогіки на основі якісних змін атрибутів цієї науки під впливом умов відповідного етапу розвитку суспільства. Визначено поняття військової педагогіки як науки про мету, завдання, зміст військової освіти, організацію освітнього процесу у закладах сектору безпеки та оборони. Під об'єктом військової педагогіки розуміється освітній процес як система науково-педагогічних та методичних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування компетентностей. Під предметом – освітня діяльність щодо організації й реалізації освітнього процесу; закономірності навчання та виховання військовослужбовців і військових колективів; відповідна система навчання й викладання та система наукової роботи. Виокремлено складники військової педагогіки: теорія навчання (спеціальна / військова дидактика) і теорія виховання (військове виховання) військовослужбовців та військових колективів. Зазначено, що досягнення мети військової педагогіки як науки забезпечується виконанням комплексу завдань з підвищення ефективності підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони. Констатовано, що у зв'язку з постійним зростанням вимог до компетентностей випускника закладу військової освіти, перелік завдань військової педагогіки регулярно розширюється. Відповідні завдання систематизовано у три групи щодо розробки: питань забезпечення якості освітньої діяльності та якості військової освіти, академічної свободи та академічної доброчесності; окремих аспектів освітньої

діяльності у закладах освіти сектору безпеки та оборони (особливі форми здобуття освіти і методики і технології навчання і викладання; особливості організації наукової роботи тощо); специфічних питань освіти і підготовки кадрів для сектору безпеки та оборони (іншомовна підготовка, формування soft skills, військове лідерство).

Ключові слова: військова освіта, заклади освіти сектору безпеки та оборони, військова дидактика, військове виховання, компетентнісний підхід, англомовна / іншомовна компетентність, інноваційні технології навчання.

RIABOVOL Liliia –

Doctor of Pedagogy Sciences, Professor

Yevhenii Bereznyak Military Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3558-2103>

e-mail: lryabovol8@gmail.com

CONCEPTION OF DEVELOPMENT OF MILITARY PEDAGOGY

The interpretation of the concept of «development concept of military pedagogy» as a systemic vision of the current and future state of military pedagogy based on qualitative changes in the attributes of this science under the influence of the conditions of the corresponding stage of development of society is proposed. The concept of military pedagogy is defined as the science of the purpose, tasks, content of military education, organization of the educational process in institutions of the security and defense sector. The object of military pedagogy is understood as the educational process as a system of scientific, pedagogical and methodological measures aimed at the development of the personality through the formation of competencies. The subject is educational activity regarding the organization and implementation of the educational process; regularities of training and education of military personnel and military collectives; the corresponding system of training and teaching and the system of scientific work. The components of military pedagogy are identified: the theory of education / training (special / military didactics) and the theory of upbringing (military upbringing) of military personnel and military collectives. It is noted that the achievement of the goal of military pedagogy as a science is ensured by the implementation of a set of tasks to increase the effectiveness of personnel training for the security and defense sector. It is noted that due to the constant growth of requirements for the competencies of a graduate of a military education institution, the list of tasks of military pedagogy is regularly expanding. The relevant tasks are systematized into three groups regarding the development of: issues of ensuring the quality of educational activities and the quality of military education, academic freedom and academic virtue; separate aspects of educational activities in educational institutions of the security and defense sector (special forms of obtaining education and methods and technologies of learning and teaching; features of organizing scientific work etc.); specific issues of education and training for the security and defense sector (foreign language training, formation of soft skills, military leadership).

Key words: military education, educational institutions of the security and defense sector, military didactics, military upbringing, competency-based approach, english / foreign language competence, innovative learning technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Військова педагогіка – складова частина педагогіки як науки про навчання та виховання людини. За радянських часів призначення військової педагогіки вбачалося суто в підготовці військовослужбовців до успішного ведення бойових дій, а її об'єктом вважався військово-педагогічний процес в підрозділі / частині. Такий підхід не відповідає сучасним вимогам, оперує застарілою термінологією та обмежує розуміння цієї галузі знань, проте, на жаль, його продовжують реалізувати в окремих наукових працях та навчальних виданнях. Об'єкт військової педагогіки визначають як «цілеспрямовану педагогічну діяльність командирів та організацій з метою вироблення у воїнів високих морально-психологічних і бойових якостей, озброєння знаннями, навичками й уміннями, підготовку воїнів і військових колективів ...», водночас зазначають, що ця підготовка – складний процес, об'єктивно зумовлений тим, що відбувається в суспільстві та у військовій справі, зокрема науково-технічним і соціальним прогресом, вдосконаленням бойової техніки та зброї, розвитком теорії та практики військової справи [2, с. 5], що очевидно розширює поняття та об'єкт військової педагогіки та підтверджує, що як наука вона розвивається з урахуванням суспільного запиту й потреби у забезпеченні безпеки й оборони.

На сучасному етапі розвитку суспільства і держави сутність, об'єкт, предмет, мета і зміст військової педагогіки принципово змінюються. Це відбувається в контексті реалізації в Україні Програми НАТО «Удосконалення військової

освіти» (Defence Education Enhancement Program (DEEP, зокрема DEEP-Ukraine) в рамках Програми Альянсу «Партнерство заради миру». Програма DEEP-Ukraine орієнтована на удосконалення освіти за стандартами НАТО, на відповідний розвиток військової науки, підтримку у підготовці викладачів до використання у закладах військової освіти найновіших методів викладання й розвитку у здобувачів освіти критичного мислення [6] і це постає як один з вирішальних чинників у відбитті агресії РФ проти України. Військова педагогіка наразі має запропонувати шляхи і способи вирішення актуальних проблем вітчизняної військової освіти, обґрунтувати її теоретико-методологічні й методичні засади, розробити нові підходи до формування її змісту та організації освітнього процесу у закладах освіти сектору безпеки та оборони, зокрема вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Це має як теоретичне, так і прикладне значення, сприяє становленню моделі військової освіти для безперервного розвитку військового фахівця, військового лідера з широким спектром загальних і спеціальних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У працях вітчизняних та зарубіжних вчених висвітлено різні аспекти проблематики військової педагогіки як науки, зокрема актуальні питання військової дидактики та виховання військовослужбовців. Проте, щодо власне засад військової педагогіки, аналіз доступних нам праць засвідчив таке. В окремих роботах обґрунтовується необхідність модернізації військової освіти, принципового оновлення системи підготовки військових. Так, не можна не погодитися з думкою

О. Романовського, О. Ігнатюк, С. Резнік, Т. Солодовник, що системна трансформація українського суспільства вимагає реформування військової освіти, позбавлення її від авторитаризму й сприйняття військового як об'єкта навчання, від спрямованості на опанування певної сукупності теоретичних знань та практичних навичок, формування воїна функціонера, лояльного політично. Зазначені дослідники визначили деякі завдання вищої військової школи, вказали на необхідність підвищення якості підготовки військових фахівців [9, с. 48]. Л. Олійник виокремив певні шляхи підвищення якості навчальної діяльності: покращення планування й організації освітнього процесу; впровадження особистісно-орієнтованих та інформаційно-комунікаційних технологій; підвищення рівня науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення самостійної роботи тощо [5, с. 208]. Н. Черненко і А. Галімов визначили такі тенденції розвитку військової освіти, як подальше впровадження компетентнісного підходу, новітніх моделей військової освіти, її професіоналізації упродовж життя [18, с. 7]. В контексті дослідження європейського дискурсу концептуальних засад трансформації військової освіти А. Станішовський визначив деякі відповідні напрями: управління якістю та акредитація; педагогічні аспекти і технологічна підтримка (застосування інноваційних технологій, імітаційного моделювання); операційне управління та прийняття рішень; мовна та міжкультурна підготовка [16, с. 444]. Проблематику розвитку військової освіти розглядали також В. Артамошенко, А. Вітченко, І. Осьодло, С. Полторак, В. Рахманов та інші. Однак, у доступних нам працях не проведено комплексного дослідження засад та перспектив військової педагогіки як науки.

Мета статті – сформулювати поняття «концепція розвитку військової педагогіки»; окреслити об'єкт і предмет, визначити мету й систематизувати завдання сучасної військової педагогіки як науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення дефініції поняття «концепція» (від латинського «conceptio» – розуміння, сприйняття) в різних енциклопедіях та словниках дало змогу трактувати його достатньо широко, як: систему поглядів на певні явища чи процеси, спосіб їх розуміння, тлумачення; загальний задум, провідний замисел, комплексне уявлення про щось, особливо про майбутнє, наміри, плани; спосіб / напрям розробки і розгортання знання. Розвиток – процес кількісних та якісних змін чогонебудь (у тому числі будь-якої науки), в результаті якого відбувається перехід від одного якісного стану до іншого, як правило вищого. Найважливішими атрибутами будь-якої галузі наукових знань, так само військової педагогіки, є об'єкт, предмет, мета, завдання, функції, методологія, категоріально-понятійний апарат, теорія / зміст. У попередніх працях, до прикладу [11, с. 58], ми зазначали, що власне чинниками виокремлення військової педагогіки як науки є: наявність відносно самостійного об'єкта і предмета

дослідження; особливі функції та завдання; специфіка військової науки як основи для конструювання змісту військової освіти та відбору методик і технологій навчання, викладання й дослідження; необхідність забезпечення теоретичного й методичного супроводу впровадження у військову освіту актуальних підходів та розробки відповідних методичних систем тощо.

Зважаючи на викладене, під концепцією розвитку військової педагогіки розуміємо системне бачення актуального та майбутнього стану військової педагогіки на основі якісних змін атрибутів цієї науки під впливом соціальних, політичних та інших умов відповідного етапу розвитку держави. У рамках цієї статті ми обмежимось трактуванням об'єкта, предмета, мети і завдань як основоположних ідей, що детермінують теорію / зміст військової педагогіки.

Об'єктом військової педагогіки є освітній процес як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей у закладах освіти сектору безпеки та оборони, зокрема ВВНЗ. Предметом – освітня діяльність як діяльність зазначених закладів освіти, що спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу, безпосередньо закономірності навчання, виховання і розвитку військовослужбовців і військових колективів, а також відповідна система навчання, що включає в себе взаємопов'язані компоненти (мету, завдання, зміст, організацію і результати навчання) та закономірні внутрішні й зовнішні зв'язки цієї системи [11, с. 57], які зумовлюють її функціонування і розвиток. Такими закономірними, суттєвими й відносно стійкими внутрішніми зв'язками, які об'єктивно існують у процесі навчання, є усталені залежності результатів навчання від його цілей, змісту та організації, мотивів та пізнавальних інтересів і здібностей здобувачів освіти. Зовнішні зв'язки відображають найважливішу педагогічну закономірність – зумовленість освіти й навчання, насамперед їхніх цілей, рівнем суспільного (соціального, політико-правового, культурного) розвитку [13, с. 127].

Наявні авторські визначення предмета військової педагогіки суголосні з наведеним вище, при цьому, акцентують на деякі аспекти. Н. Замотаєва вважає, що ним охоплюються такі питання: ВВНЗ як педагогічна система; педагогічні закономірності формування й розвитку особистості; діяльність науково-педагогічних працівників; процес освіти і самоосвіти; морально-психологічна підготовка; педагогічні особливості взаємодії у військовому колективі; форми, методи, технології навчання, виховання, розвитку й самовиховання військовослужбовців [4, с. 22]. А. Вітченко та В. Осьодло під предметом педагогіки вищої військової школи розуміють цілеспрямований процес формування компетентного фахівця, здатного ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання шляхом застосування набутих знань, умінь, навичок, способів діяльності й досвіду, культури поведінки і

спілкування, готового до їх постійного поглиблення завдяки самоосвіті, саморозвитку і самовихованню [1, с. 19].

У рамках предмета військової педагогіки можемо виокремити складові: навчання (теорія навчання (спеціальна / військова дидактика) та виховання (теорія виховання, військове виховання) військовослужбовців та військових колективів. Військова дидактика вивчає процес, зміст, організацію, методику навчання військовослужбовців; обґрунтовує закономірності та принципи навчання, моделі й методичні системи різних напрямів їх підготовки (фізичної, суспільно-гуманітарної, тактичної, вогневої, спеціальної), педагогічні й методичні умови ефективного використання різних форм, методів, прийомів і засобів навчання; прогнозує розвиток військової освіти, актуальні напрями становлення її змісту та методики навчання військовослужбовців, у тому числі із застосуванням технологій III, розробляє відповідні рекомендації.

Мета військової педагогіки логічно пов'язана з її об'єктом та предметом. До прикладу, Н. Замотасва вбачає її в дослідженні закономірностей навчання, виховання, розвитку військовослужбовців у системі військової освіти, розробленні на цій основі шляхів удосконалення військово-педагогічного процесу [4, с. 22]. Загалом погоджуючись із таким баченням мети, хочемо деталізувати її, виходячи з логіки наукового дослідження та проектування освітнього процесу. Отже, мета військової педагогіки як науки – вивчення відповідної педагогічної дійсності, реального стану освітньої діяльності та організації освітнього процесу у закладах освіти сектору безпеки та оборони, зокрема ВВНЗ, виявлення проблем й теоретико-методичне обґрунтування шляхів і способів їх вирішення для підвищення результативності військової освіти, моделювання цілеспрямованих методичних систем, обґрунтування відповідних психолого-педагогічних умов, власне упровадження та аналіз результатів педагогічних експериментів, удосконалення методики навчання як сукупності форм, методів, прийомів, технологій, засобів [11, с. 59; 14, с. 109].

Досягнення мети забезпечується виконанням комплексу відповідних завдань з підвищення ефективності підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони, що власне і спрямовує розвиток військової педагогіки як науки. Такими завданнями є: системний аналіз військової освіти, зокрема вищої, та прогнозування перспектив її розвитку; конкретизація цілей і конструювання змісту військової освіти на засадах компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, андрагогічного підходів; розробка шляхів упровадження студенто-центрованого підходу в освітній процес закладів військової освіти; моделювання і впровадження в масову практику методичних систем для підвищення рівня знань, умінь, навичок, компетентностей випускників ВВНЗ; вдосконалення форм і методів навчання й виховання, розробка інноваційних методик і технологій та визначення шляхів їх упровадження в навчання та викладання; вдосконалення форм і методів

контролю навчальних досягнень, оцінювання результатів навчання здобувачів військової освіти; підвищення ефективності підготовки військових підрозділів (колективів) до ведення бойових дій, виконання специфічних завдань, дій в екстремальних умовах; вивчення зарубіжного досвіду організації військової освіти, проведення відповідних порівняльно-педагогічних досліджень.

Оскільки сучасний етап розвитку нашої держави і суспільства зумовлює постійне оновлення вимог до компетентностей випускників з військовою освітою, перелік завдань військової педагогіки перманентно розширюється. Наразі актуальні завдання визначено в Концепції трансформації системи військової освіти [7], в якій акцентовано на необхідність прискорення процесу впровадження інформаційних, інформаційно-комунікаційних технологій і технологій дистанційного навчання, на важливість забезпечення у військових рівня знань іноземних мов, достатнього для ефективної участі в заходах міжнародного оборонного співробітництва, міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки, впровадження стандартів та процедур НАТО.

Завдання військової педагогіки варто систематизувати в контексті вирішення актуальних проблем освіти і підготовки кадрів для сектору безпеки та оборони, узагальнених у нашій праці – [10]. Не претендуючи на повноту відповідного переліку, пропонуємо три групи завдань. У рамках першої групи: розробка актуальних питань забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти і підготовки кадрів у закладах освіти сектору безпеки та оборони, зокрема ВВНЗ; дослідження академічної свободи і академічної доброчесності як основних принципів освітньої діяльності та організації освітнього процесу, вироблення рекомендацій щодо шляхів їх забезпечення в освітньому процесі. Для вирішення першого завдання феномен забезпечення якості військової освіти варто вивчати як складну систему, що реалізується на різних рівнях організації; проаналізувати компоненти СЗЯВО у широкому розумінні (мета і результат функціонування; суб'єкти та зміст їх діяльності); вивчати засади СВЗЯВО на рівні окремого закладу військової освіти, використовуючи керівні документи НАТО щодо напрямів розвитку спроможностей і оборонних потенціалів для формування стратегії розвитку, місії та візії ВВНЗ на основі аналізу внутрішнього та зовнішнього середовища закладу, зокрема за складовими DOTMLPFI (Doctrine, Organization, Training, Materiel, Leadership, Personnel, Facilities, Interoperability).

Завдання другої групи стосуються дослідження окремих актуальних аспектів освітньої діяльності у ЗВО сектору безпеки та оборони. Передусім йдеться про вивчення особливих форм здобуття освіти та методик і технологій навчання, зокрема про дистанційне навчання, організацію якого у вітчизняних ВВНЗ передбачено Програмою НАТО з удосконалення військової освіти (DEEP). Як зазначено у Стратегії цієї Програми, онлайн навчання, гібридні навчальні

програми, мікронавчання, соціальні навчальні середовища на основі метавесвіту для географічно розділених студентів – далеко не увесь перелік форм дистанційного навчання, які можна застосовувати для удосконалення освітнього процесу й підвищення результативності навчання [17]. Визначення способів втілення кожної з них є окремими завданнями військової дидактики, як розробити: моделі дистанційної форми здобуття освіти як опосередкованої взаємодії віддалених один від одного суб'єктів навчання в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій; методичні варіанти дистанційного навчання окремих навчальних дисциплін та/або тем (які не передбачають обмежений доступ до відповідної інформації), у тому числі перевірки й оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти у ВВНЗ тощо.

Вивчення потребують питання таких особливих форм навчання у ВВНЗ, як: тактичне (тактико-спеціальне, тактико-стройове) заняття, командно-штабне навчання та воєнна (воєнно-спеціальна) гра, тренування, у тому числі з використанням засобів імітаційного моделювання бойових дій, лабораторне заняття, групова вправа, індивідуальне заняття, групове заняття, самостійна робота та індивідуальне завдання як її складова. Наукового обґрунтування вимагають питання інноваційних методик і технологій, способів реалізації у ВВНЗ проблемного навчання, наприклад методики кейсів, зокрема методу after-action review (огляд після дії) як базового підходу/стандарту у підготовці військових НАТО. Оновлення потребують підходи до організації практичної підготовки здобувачів військової освіти, від якості якої значною мірою залежить формування професійних компетентностей. На часі також вивчення особливостей побудови індивідуальної освітньої траєкторії зокрема з урахуванням Політики НАТО з освіти, навчання, тренувань та оцінювання (ETEE) щодо індивідуального навчання (Education and Individual Training) (E&IT). Завданнями другої групи є також встановлення особливостей організації наукової роботи у ВВНЗ, процедур визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти тощо.

Третю групу складають завдання щодо вивчення специфічних питань освіти і підготовки кадрів для сектору безпеки та оборони. Частина з них орієнтована на модернізацію іншомовної підготовки у ВВНЗ, обґрунтування теоретико-методичних засад формування іншомовних компетентностей здобувачів військової освіти, насамперед англомовної компетентності, а також щодо розвитку комунікативних компетентностей для забезпечення взаємодії у мультимовних, мультикультурних середовищах, роботи з іншомовними / англомовними документами тощо. Це вимагає індивідуального підходу в навчанні, відбору й модифікації методів відповідно до потреб здобувача військової освіти [8, с. 337]; розробки методичних систем поглибленого

вивчення англомовної військової тематики (щодо озброєння країн-членів НАТО, тактики дії міжнародних партнерів тощо) та конкретних комунікативних методик навчання іноземних мов, в основі яких моделювання ситуацій професійного спілкування для максимального наближення навчання до умов реального функціонування іноземної мови і, таким чином, сприяння розвитку вмінь і навичок адаптуватися в різних нестандартних ситуаціях та ефективно спілкуватися іноземною мовою за таких умов [15, с. 75].

Ще одним є завдання з формування soft skills у здобувачів військової освіти, адже високий рівень професіоналізму у військовій сфері забезпечується не лише спеціальними / фаховими, але й загальними компетентностями (м'які / гнучкі навички), як: дисциплінованість, уміння приймати рішення швидко й обґрунтовано, управляти часом, комунікувати, зокрема слухати; емоційний інтелект; навички критичного мислення та розв'язання проблем; здатність працювати в команді, мотивувати людей і рухатися до спільної мети, лідерські здібності; навчання протягом життя/ службової кар'єри; вміння адаптуватися та діяти в новій ситуації, діяти свідомо та соціально відповідально тощо.

Актуальним завданням цієї групи є також розробка проблеми військового лідерства, яке здійснює істотний вплив на цінності, традиції, вмотивованість, професійність, дисципліну та взаємодію в усіх арміях світу з місією підвищення обороноздатності й досягнення всебічної переваги над противником [3]. Підготовка військових лідерів має бути досліджена як цілеспрямований процес формування загальних і фахових компетентностей, осмислення досвіду, удосконалення лідерських якостей як необхідних умов ефективного управління та набуття авторитету серед підлеглих, а формування лідерської компетентності – як інтегрований результат такої підготовки.

Особливої уваги в контексті розвитку військової педагогіки потребує питання застосування штучного інтелекту (ШІ) у військовій освіті. Наразі можемо говорити про цілісний військово-освітній феномен, що формується в контексті глибокого проникнення технологій/ систем ШІ в життя та діяльність сучасної людини й суспільства в напрямі загального тренду цифровізації освіти, а також у зв'язку з широким використанням ШІ у військовій сфері, що вимагає відповідної підготовки військових фахівців. Стрімкий розвиток технологій ШІ дає змогу поступово адаптувати їх до потреб у різних сферах, у тому числі національної безпеки та оборони. Очевидно, що військова освіта як невід'ємна складова військової сфери має враховувати відповідні актуальні тенденції, а військова педагогіка як наука – досліджувати їх [12, с. 81].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Військова педагогіка – наука про мету, завдання, зміст військової освіти, організацію освітнього процесу у закладах сектору оборони, зокрема ВВНЗ. Її об'єктом є освітній процес як система науково-педагогічних та

методичних заходів, спрямованих на розвиток особистості у ВВНЗ шляхом формування та застосування її компетентностей. Предметом – освітня діяльність у таких ЗВО, спрямована на організацію, забезпечення й реалізацію освітнього процесу; закономірності навчання та виховання військовослужбовців і військових колективів; відповідна система навчання і викладання (мета, завдання, зміст, організація і результати навчання), а також система досліджень або наукової роботи. Досягнення мети військової педагогіки як науки забезпечується виконанням комплексу завдань з підвищення ефективності підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони. Зважаючи на зростання вимог до компетентностей випускника з військовою освітою, зокрема вищою, перелік завдань військової педагогіки постійно розширюється. Їх систематизовано у три групи завдань щодо розробки: 1) питань забезпечення якості освітньої діяльності та якості військової освіти, академічної свободи та академічної доброчесності у ВВНЗ; 2) окремих аспектів освітньої діяльності у ЗВО сектору безпеки та оборони, зокрема ВВНЗ (особливі форми здобуття освіти і методики і технології навчання і викладання; особливості організації наукової роботи тощо); 3) специфічних питань освіти і підготовки кадрів для сектору безпеки та оборони (іншомовна підготовка здобувачів освіти у ВВНЗ; формування soft skills; військове лідерство). Виконання завдань військовою педагогікою є важливим з огляду на необхідність вдосконалення системи підготовки кадрів для сектору безпеки та оборони, зрештою для забезпечення безпеки та оборони держави. Перспективним у напрямі дослідження є обґрунтування ефективних моделей та методичних систем навчання за різними напрямками підготовки із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій, технологій ШІ тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вітченко А. О., Осьодло В. І. Педагогіка вищої військової школи : підручник. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2017. 504 с.
2. Глушков А. В. Педагогіка (в тому числі військове навчання та виховання): конспект лекцій. Одеса : Одеський державний екологічний університет, 2022. 76 с. URL: <https://surl.li/sdbmvq>
3. Доктрина військового лідерства у Збройних Силах України. URL: <http://surl.li/qzzgh> (дата звернення: 22.05.2025)
4. Замотаєва Н. В. Військова педагогіка: історія, теорія, практика : навч. посіб. Київ : Альфа Реклама, 2023. 364 с.
5. Олійник Л. Концептуальні засади управління якістю навчальної діяльності магістрантів військово-соціального управління в умовах університетської освіти. Військова освіта. 2021. Вип. 1 (43). С. 203-211. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1775/2021-01/203-211>
6. Програма удосконалення військової освіти – Інструмент реформ у сфері військової освіти. *Ukraine to NATO*. URL: <https://surl.cc/pqbzcc> (дата звернення: 21.08.2025)
7. Про трансформацію системи військової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Концепція від

15.12.1997 № 1410 (назва Постанови із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1490 від 30.12.2022). URL: <http://surl.li/euabm> (дата звернення: 21.08.2025)

8. Révayová E. Specifics of foreign language education of military personnel through the example of the Armed Forces of the Slovak Republic. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2022. № 10 (3). P. 365-376. DOI: <https://doi.org/10.53477/2668-2001-21-42>

9. Романовський О., Ігнатюк О., Резнік С., Солодовник Т. Концептуальні засади інноваційно-стратегічного напрямку підготовки майбутніх військових фахівців різних спеціальностей сектору безпеки, охорони, оборони в умовах освітніх трансформацій. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 4. С. 47-58. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.4.05>

10. Рябовол Л. Т. Актуальні проблеми освіти і підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони за стандартами НАТО. *Вісник Воєнної академії імені Євгенія Березняка*. 2024. № 84. С.56-61. т. Інв. 9586.

11. Рябовол Л. Т. Військово-спеціальна педагогіка як наука: особливості сучасного етапу розвитку. *Вісник Воєнної академії імені Євгенія Березняка*. 2024. № 78. С. 57-61. т. Інв. 9293.

12. Рябовол Л. Т. Застосування штучного інтелекту у військовій освіті як наукова проблема. *Вісник Воєнної академії імені Євгенія Березняка*. 2025. № 87. С. 81-85. т. Інв. 9647.

13. Рябовол Л. Т. Методика навчання правознавства (правознавча дидактика) як наука: об'єкт, предмет, мета, завдання, функції, методологія. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. Вип. 1 (50). С. 125-136.

14. Рябовол Л. Т. Роль військово-спеціальної педагогіки у вирішенні актуальних проблем підготовки кадрів для Сектору безпеки і оборони України : *Місце військового права в системі підготовки кадрів для сектору безпеки і оборони України*: тези доп. Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 21 березня 2024). Харків. 2024. С. 108-109.

15. Рябовол Л. Т. Система іншомовної підготовки у Збройних Силах України. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 70-76. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-70-76>

16. Станішовський А. Концептуальні засади трансформації військової освіти: європейський дискурс. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14 (32). С. 441-451. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-441-451](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-441-451)

17. Стратегія Програми НАТО з удосконалення військової освіти (DEEP) в частині забезпечення дистанційного навчання. URL: <http://surl.li/ryhia> (дата звернення: 20.08.2025)

18. Черненко Н., Галімов А. Сучасні тенденції розвитку військової освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. Вип. 4 (141). С. 7-12. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4-1>

REFERENCES

1. Vitchenko, A. O., Osodlo, V. I. (2017). *Pedahohika vyshchoi viiskovoi shkoly : pidruchnyk* [Pedagogy of the Higher Military School: textbook]. Kyiv : NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho. 504 s. [in Ukrainian]

2. Hlushkov, A. V. (2022). Pedagogika (v tomu chysli viiskove navchannia ta vykhovannia): konspekt lektsii [Pedagogy (including military training and education): lecture notes]. Odesa : Odeskyi derzhavnyi ekolohichniy universytet. 76 s. URL: <https://surl.li/sdbmvq> [in Ukrainian]

3. Doktryna viiskovoho liderstva u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Doctrine of military leadership in the Armed Forces of Ukraine]. URL: <http://surl.li/qzzgh> [in Ukrainian]

4. Zamotaieva, N. V. (2023). Viiskova pedagogika: istoriia, teoriia, praktyka : navch. Posib [Military pedagogy: history, theory, practice: textbook]. Kyiv : Alfa Reklama. 364 s. [in Ukrainian]

5. Oliinyk, L. (2021). Kontseptualni zasady upravlinnia yakisti navchalnoi diialnosti mahistrantiv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia v umovakh universytetskoï osvity [Conceptual principles of managing the quality of educational activities of master's students of military and social management in the conditions of university education]. Viiskova osvita. Vyp. 1 (43). S. 203-211. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1775/2021-01/203-211> [in Ukrainian]

6. Prohrama udoskonalennia viiskovoi osvity – Instrument reform u sferi viiskovoi osvity. [Military Education Improvement Program – A tool for reforms in the field of military education]. Ukraine to NATO. URL: <https://surl.li/ccpqbzec> [in Ukrainian]

7. Pro transformatsiiu systemy viiskovoi osvity [On the transformation of the military education system]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Kontseptsiiia vid 15.12.1997 № 1410 (nazva Postanovy iz zminyamy, vnesenymy zghidno z Postanovoiu KM № 1490 vid 30.12.2022). URL: <http://surl.li/euabm> [in Ukrainian]

8. Révayová, E. (2022). Specifics of foreign language education of military personnel through the example of the Armed Forces of the Slovak Republic. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. № 10 (3). P. 365-376. DOI: <https://doi.org/10.53477/2668-2001-21-42> [in English]

9. Romanovskyi, O., Ihnatiuk, O., Reznik, S., Solodovnyk, T. (2021). Kontseptualni zasady innovatsiino-stratehichnoho napriamu pidhotovky maibutnikh viiskovykh fakhivtsiv riznykh spetsialnostei sektoru bezpeky, okhorony, oborony v umovakh osvity transformatsii [Conceptual principles of the innovative and strategic direction of training future military specialists of various specialties in the security, protection, and defense sectors in the context of educational transformations]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy. № 4. S. 47-58. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.4.05> [in Ukrainian]

10. Riabovol, L. T. (2024). Aktualni problemy osvity i pidhotovky kadrov dlia sektoru bezpeky i oborony za standartamy NATO [Current issues of education and training for the security and defense sector according to NATO standards]. Visnyk Voinnoi akademii imeni Yevheniia Berezniaka. № 84. S. 56-61. [in Ukrainian]

11. Riabovol, L. T. (2024). Viiskovo-spetsialna pedagogika yak nauka: osoblyvosti suchasnoho etapu rozvytku [Military special pedagogy as a science: features of the current stage of development]. Visnyk Voinnoi akademii imeni Yevheniia Berezniaka. № 78. S. 57-61. [in Ukrainian]

12. Riabovol, L. T. (2025). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu u viiskovii osviti yak naukova problema [Application of artificial intelligence in military education as a scientific problem]. Visnyk Voinnoi akademii imeni Yevheniia Berezniaka. № 87. S. 81-85. [in Ukrainian]

13. Riabovol, L. T. (2017). Metodyka navchannia pravoznavstva (pravoznavcha dydaktyka) yak nauka: ob'ekt, predmet, meta, zavdannia, funksi, metodolohiia [Methodology of teaching law (legal didactics) as a science: object, subject, goal, tasks, functions, methodology]. Pedagogika vyshchoi ta serednoi shkoly. Vyp. 1 (50). S. 125-136. [in Ukrainian]

14. Riabovol, L. T. (2024). Rol viiskovo-spetsialnoi pedagogiky u vyrishenni aktualnykh problem pidhotovky kadrov dlia Sektoru bezpeky i oborony Ukrainy [The role of military-special pedagogy in solving urgent problems of training personnel for the Security and Defense Sector of Ukraine]: Mistse viiskovoho prava v systemi pidhotovky kadrov dlia sektoru bezpeky i oborony Ukrainy: tezy dop. Pershoi Vseukrainskoï naukovo-praktychnoi konferentsii (Kharkiv, 21 bereznia 2024). Kharkiv. S. 108-109. [in Ukrainian]

15. Riabovol, L. T. (2024). Systema inshomovnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [The system of foreign language training in the Armed Forces of Ukraine]. Naukovi zapysky. Seriia : Pedagogichni nauky. Vyp. 216. S. 70-76. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-70-76> [in Ukrainian]

16. Stanishovskyi, A. (2023). Kontseptualni zasady transformatsii viiskovoi osvity: yevropeyskyi dyskurs [Conceptual foundations of the transformation of military education: European discourse]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. № 14 (32). S. 441-451. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-441-451](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-441-451) [in Ukrainian]

17. Stratehiia Prohramy NATO z udoskonalennia viiskovoi osvity (DEEP) v chastyni zabezpechennia dystantsiinoho navchannia [NATO's Defense Education Enhancement Program (DEEP) strategy for distance learning]. URL: <http://surl.li/ryhia> [in Ukrainian]

18. Chernenko, N., Halimov, A. (2022). Suchasni tendentsii rozvytku viiskovoi osvity [Modern trends in the development of military education]. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. 2022. Vyp. 4 (141). S. 7-12. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4-1> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РЯБОВОЛ Лілія – доктор педагогічних наук, професор, Воєнна Академія імені Євгенія Березняка.

Наукові інтереси: військова освіта; військова педагогіка; інноваційні технології навчання та викладання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RIABOVOL Liliia – Doctor of Pedagogy Sciences, Professor, Yevhenii Bereznyak Military Academy.

Scientific interests: military education; military pedagogy; innovative learning and teaching technologies.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 342.15

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-101-106

САВЧЕНКО Наталія —

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітніх наук
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-3289>
e-mail: n.s.savchenko@cuspu.edu.ua

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті доведено, що на сьогодні стрімко розгортається процес реформування освітньої галузі в Україні, актуалізується проблема необхідності дослідження ключових проблем, які стоять на заваді ефективному розвитку інклюзивної освіти у вітчизняних закладах освіти та визначити основні напрямки подальших наукових досліджень з аналізованого питання з метою забезпечення формування в нашій країні такого освітнього середовища, яке б цілком відповідало загальносвітовим у світі міжнародним стандартам та нормам. Закцентовано, що дослідження впровадження інклюзивного підходу, змісту і концептуальних засад в різні історичні періоди викликає інтерес як у науковців, так і у фахівців, батьків, усього суспільства. У змісті статті зазначається, що етап передумов становлення інклюзивної освіти в Україні (1991–2002 рр.) пов'язаний з реформуванням освіти та пошуком ідентичності. Цей період характеризується реформуванням національної системи освіти та формуванням її самоідентифікації; створенням національної школи, орієнтацією на європейський освітній простір у вищій освіті, створенням реабілітаційних центрів та соціальних установ, організацій, зміною ідеологічних орієнтацій, підготовкою до першого науково-педагогічного експерименту щодо навчання осіб з вадами в загальноосвітніх закладах; активізацією роботи різних фондів та громадських організацій; фактичною розбудовою медичної моделі освіти, розвитком спеціальної і, окремо, загальної освіти. Його можна розглядати як період, коли закладалися підвалини для появи інклюзивної освіти в Україні. Охарактеризовано законодавчу базу організації інклюзивного навчання в окреслений період та формування вітчизняної думки щодо навчання осіб з ООП. Визначено, що закономірним розвитком освіти з ООП є модернізація освіти осіб з ООП – інклюзивна освіта. Вона є трансформаційною зміною спеціальної освіти, об'єднанням двох систем. Загалом, розвиток інклюзивної освіти в Україні є частиною ширших світових процесів, що відображені у таких документах, як Саламанська декларація 1994 року, та спрямовані на забезпечення права всіх дітей на освіту незалежно від їхніх потреб.

Ключові слова: інклюзивний підхід, зміст і концептуальні засади інклюзивної освіти, особливості впровадження інклюзивного навчання, передумови становлення інклюзивної освіти в Україні.

SAVCHENKO Nataliia —

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Educational Sciences
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-3289>
e-mail: n.s.savchenko@cuspu.edu.ua

PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

The article proves that today the process of reforming the educational sector in Ukraine is rapidly unfolding, the problem of the need to study key problems that hinders the effective development of inclusive education in domestic educational institutions and to identify the main directions of further research on the analyzed question and the comprehension of such educational environment. It is centered that the study of the introduction of an inclusive approach, content and conceptual foundations in different historical periods is of interest to both scientists and specialists, parents, all society. The content of the article states that the stage of prerequisites for the formation of inclusive education in Ukraine (1991–2002) is related to the reform of education and the search for identity. This period is characterized by the reform of the national education system and the formation of its self-identification; creation of a national school, orientation to the European educational space in higher education, creation of rehabilitation centers and social institutions, organizations, change of ideological orientations, preparation for the first scientific and pedagogical experiment on training of persons with disabilities in general educational institutions; activation of the work of various funds and public organizations; The actual development of the medical model of education, the development of special and, separately, general education. It can be considered as a period when the foundations for the emergence of inclusive education in Ukraine were laid. The legislative framework of the organization of inclusive training in the outlined period and the formation of domestic thought regarding the training of persons with OOP is characterized. It is determined that the legitimate development of education with OOP is the modernization of education of persons with OOP - inclusive education. It is a transformational change in special education, an association of two systems. In general, the development of inclusive education in Ukraine is part of the broader processes reflected in such documents as the 1994 Salaman Declaration and aimed at ensuring the right of all children to education regardless of their needs.

Key words: inclusive approach, content and conceptual foundations of inclusive education, features of the introduction of inclusive learning, prerequisites for the formation of inclusive education in Ukraine.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інклюзивна освіта посіла базове місце в системі загальної освіти України. На сьогодні інклюзивне навчання організоване в усіх структурних підрозділах освіти – дошкільній ланці, шкільній, позашкільній, фаховій, передвищій, вищій. Надзвичайно актуальною темою є організація інклюзивного навчання та послуг за новим порядком у загальних закладах освіти – дошкільних закладах, опорних закладах, гімназіях,

ліцейях, який вступив в дію з 1 січня 2022 року. Він потребує визначення одного з п'яти рівнів підтримки шляхом проведення оцінки потреб, визначення механізмів надання послуг, гарантованих державою, а це не є можливим без вивчення історичних особливостей. Тому дослідження впровадження інклюзивного підходу, змісту і концептуальних засад в різні історичні періоди викликає інтерес як у науковців, так і в фахівців, батьків, усього суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми вивчення особливостей процесу впровадження інклюзивної освіти в освітній процес закладів освіти, а також їх адаптації до потреб дітей з особливими потребами (ОП) присвячено багато наукових розробок вітчизняних та зарубіжних учених соціометричних наук (педагогіки, медицини, психології, соціології та ін.): С. Альохіної, Д. Армстронга, Ф. Армстронга, Н. Борисової, Т. Бута, Л. Єрмакової, К. Лоу, О. Мищака, Т. Мітчела, В. Очеретянко, А. Сандери, В. Синьова та ін.

Такі науковці, як О. Запорожець, О. Киричук, Г. Костюк, Н. Морозова, П. Таланчук та ін., у своїх дослідженнях акцентують увагу на важливості розвитку системи спеціальних освітніх закладів, в яких мають навчатися діти з інвалідністю, такі, що мають вади психічного та/або фізичного розвитку, інтелектуально недорозвинені, й пропонують методики проведення ранньої діагностики психічного та інтелектуального розвитку дітей.

З огляду на те, що на сьогодні стрімко розгортається процес реформування освітньої галузі в Україні, актуалізується проблема необхідності дослідження ключових проблем, які стоять на заваді ефективному розвитку інклюзивної освіти у вітчизняних закладах освіти та визначити основні напрямки подальших наукових досліджень з аналізованого питання з метою забезпечення формування в нашій країні такого освітнього середовища, яке б цілковито відповідало загально визнаним у світі міжнародним стандартам та нормам.

Метою статті є визначення особливостей етапу передумов розвитку інклюзивної освіти в системі загальної освіти та висвітлення особливостей впровадження інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме в парадигмі складності виявляється педагогічна цінність історичного трактування освітньої думки, орієнтованої на проблеми підтримки, навчання та дотримання прав дітей з інвалідністю в умовах контролю та непередбачуваних подій, що дозволяє зрозуміти сучасність через минуле, але також зрозуміти та проаналізувати причини соціального та культурного контексту минулого.

Інклюзивна педагогіка, орієнтована на дослідження освітніх потреб людини, особистості, її областю є теорія та практика включення дитини з інвалідністю в освітній процес, адже вчитель (вихователь) взаємодіє з дитиною з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності, формах роботи. Щоб зрозуміти взаємозв'язки розвитку особистості в процесі становлення, для цього варто шукати гносеології, а також практику, що пройшла історичне випробування, думки, в яких вона народилася. Цей рух походить від нетипового характеру особливих потреб, що позначають дефіцити особистості, що виникають із ситуацій фізичної, когнітивної, сенсорної чи змішаної інвалідності, у тому числі, що можуть спричиняти соціально-економічні негаразди, дискримінацію та расизм. В інклюзивній практиці фокус зміщено на необхідність реагувати на освітні пропозиції, а не лише на освітні потреби, розкриваючи їх різницю та схожість, ураховуючи,

що немає незламних людей, і в той же час, що немає незмінних контекстів. Змінюваність контекстів й інклюзивна освіта переплітаються в цікавих сюжетах, діях, можливостях, суб'єктах, які некеровано рухаються й стимулюються теоріями та часом, в і їх епоху, і тому вони стають історією, яка впливає на сьогодення. Освітня діяльність переплетена з діяльністю попередників, які також практикували, робили безліч помилок і спроб, продовжуючи і виходячи за рамки, докладаючи зусилля щоб досягти мети та отримати результат, здобутки яких дійшли до нас спадщиною різноманітних шляхів, розгалуженою мережею, що розвивалася у труднощах й перетинала часи.

Саме з історичної еволюції педагогічних думок та виховних дій можна виявити сучасні теорії наших підходів та діяти всеосяжно. Звертаючись з інтересом до історичних і науково-культурних аспектів, ми спостерігаємо народження педагогіки, уважної до людей з інвалідністю, яка простежується до Жана Ітарді, який жив у Франції на рубежі XVIII-XIX століть, та його учня Едуарда Сегена. Під час своєї кар'єри Ітард, лікар і педагог в Інституті глухих людей в Парижі, зустрів хлопця Віктора, який до цього часу жив у лісі в «дикому» стані за відсутності людської присутності і тому зростав з високою когнітивною та соціальною депривацією, причиною його постійних труднощів [9].

Цікаво спостерігати за дослідницьким шляхом, здійсненим Ітардом, оскільки можна розпізнати низку практик, які все ще є сучасними, хоча оновлені та розвиваються протягом історії. Ітард підкреслює важливість встановлення прямого взаємозв'язку у випробуваних ним діях, розглядаючи це як зобов'язання перед Віктором з особливою увагою та обережністю, він вирішив усунути з його життя установи та хоспіси, щоб послідовно підтверджувати самодостатність Віктора як людини [6].

Важливо зрозуміти, що подібний досвід став одним із джерел, звідки походить інклюзивна педагогіка. Ці витоки є із співжиття між дослідженням та досвідом, як результат співжиття майстра (дослідження), і домогосподарки, або жінки, що обслуговує (досвід) [7].

Через свої емоційні стосунки з мадам Герін, Віктору вдається сказати рідкісні прості слова, які йому вдалося вимовити. Ітард чесно повідомляє результати експерименту, який повністю визначає мадам Герін як ключову фігуру і не одержимий пошуком саме того, що вона виклала в цей експеримент

Однак він визнає, що одна з цілей Віктора «моральне поведіння», яке мало на меті забезпечити соціальне життя, випливало з «егоїстичного розрахунку» і саме спостереження Ітарда дозволяє йому змінювати та встановлювати цілі своєї сформульованої навчальної пропозиції з часом.

Навчальне спостереження не є чимось універсальним, але спонукає педагога занурюватися у дуже тісні стосунки на дидактичному шляху, спрямованому на залучення всіх функцій реляційного (взаємопов'язаних відношень) життя.

Спостереження не є ресурсним, якщо його результати не впливають на зростання особистості, досягнення нею успіху в різних життєвих сферах. Тільки шляхом навчання та співучасті, взаємодії з вихованцем, втручання можуть мати позитивний вплив, стати перевіреними та перепрограмованими за потреби.

Аналізуючи ситуацію, стає зрозумілим, що суспільство вважає своєю місією і правом визволити молодого чоловіка з вільного і невинного життя, вилучити з природних умов», щоб послати його померти від нудьги в хоспісі, тим самим виправдовуючи себе, щоб не розчарувати публіку, збуджену цікавістю. Ітард вважав, що існує простіший, і перш за все, людський вибір: ставитися до Віктора добре і враховувати його смаки і схильності.

Міркування Ітарда мають спільні елементи з трактуванням Ганса Йонаса в його роботах: «Етична увага до наслідків ставлення суспільства до людей з інвалідністю передбачає і стосується міжособистісних стосунків, а також згодом, розгортання стосунків і, перш за все, освітніх стосунків. Відповідальність у виховних відносинах, і не тільки, вимагає думати про результати самих стосунків, про наслідки наших дій. Це змушує думати і переосмислювати наші мотивації, а також переглядати їх на самому шляху навчальної дії, в рамках якої реляційну асиметрію слід зрівняти і змінити».

Якби життя було головним чином, як і повинно бути, дія-наслідок у всесвіті міжособистісних стосунків, а не досвід, заснований на типологічно зумовлених обставинах і систематично включається у загальний вимір, що надає переваги не змісту та смислу виконуваних дій, а їхнім термінам виконання та ефективності реалізації (але стосовно якого критерію?), вищезначена система з ознаками монолітності, з оманливими класифікаціями і нетерпима до невдач, показала б надзвичайну безліч людських способів «ефективних дій» і «правильно» організованого життя. Тим, хто гадає, що все це утопічно, можна відповісти, що вони, напевне, праві, але, певні проблеми виникають не завжди і не стільки з психофізичного дефіциту людей з інвалідністю, скільки з символічно-культурної організації суспільства. Якщо говорять, навряд чи що-небудь можна зробити (змінити) в умовах фізичного неблагополуччя (і це, з багатьох причин, жажлива помилка), то необхідно проаналізувати соціальну реальність, з яких причин є неможливо ставитись більш привітно, приймати, так званих, «інших», породжених людською стигматизацією, а не іншою долею? Інвалідність, або інші особливості є важким починанням? Це, безумовно, так, але, можливо, не більше, ніж для інших, що здолало людство і часто успішно, а тому (і перш за все) це компанія, гідна спроб. Цей механізм, нагадує про надзвичайно етичний принцип, через який єврейський філософ Ганс Йонас хотів узагальнити – і в той же час вийти за межі імперативу сучасної західної моралі: «Я повинен, тому можу».

Нейтральності у навчальній практиці майже неможливо досягти. Освіта є залученням інтересу і зацікавленості, коли передбачаються варіації вибору та послідовна побудова шляху. Це конструктивна подорож, яка планується, змінюється, набуває нових форм саме в мандрівці, в процесі. Вимагає взаємності та прихильності до освіти людей з особливими освітніми потребами, вимагає слухання та поваги, розуміння їх потреб, знання їхніх звичок та консультацій між учасниками взаємодії щодо ситуацій, критичної та пильної оцінки пройдених шляхів. І тоді добра і якісна освіта, можлива лише за умови, коли вона справедлива, коли вона зорієнтована на дрібні деталі, особистісний контекст, маленькі кроки і окремі зрозумілі жести, сповнені почуттями.

Спілкування з маленькими дітьми також складається з цих окремих жестів. Їх простота дозволяє дитині реагувати на них, повторюючи і відтворюючи їх самостійно. «Жести» Ітарда, спадщину його роботи пізніше реалізує його студент Едуард Сеген (1812-1880), лікар, якого пам'ятають за дослідженнями причин виникнення розумової відсталості. Як і Ітард, він вбачає у сенсорному досвіді можливості розвитку пізнавальних здібностей, але, здійснюючи подальший аналіз, він визначає принцип підпорядкування їх волі індивіда та його товариськості, взаємодії з соціумом, те, що повинно бути в центрі навчального втручання. Однією з його великих заслуг є конкретизація завдань для вчителя щодо усвідомлення і здатності до міркування. Перший походить від сприйняття і тому легко індукується педагогом, а другий залежить від інтелекту, отже, педагог може лише створити сприятливі та полегшуючі умови. Серед принципів, викладених Сегеном, які зумовлюють навчальне втручання, ми знаходимо прогресивне навчання, тобто прогрес, що йде від відомого до невідомого, від простого до складного і від конкретного до абстрактного, а також ми знаходимо його посилення на важливу природну роль навчання, яке завжди має базуватися на грі та конкретних практичних діях.

Сеген відстоює свій інтегральний підхід до «пацієнта» та звертає увагу на догляд через освітній контекст, розробляючи методи реабілітації, що охоплюють і когнітивну, і сенсорну, і емоційну сфери. Його увага до соціокультурного контексту «пацієнта» та його критичність до медичної парадигми змушує заявити про те, що ідіотизм є станом соціальної та культурної занедбаності (від грецьких *idios* – «приватний», «самотній», «відокремлений») і не є хворобою. Його робота зосереджена на глобальному підході до виховання людини, яку він вважає «цілісною людиною» для визначення та мобілізації залишкового потенціалу, отже, пізнавальний розвиток уявлень отримується завдяки імітаційній та аналітичній діяльності з сенсорним стимулом, щоб активізувати процеси індукції та дедукції для розвитку ідей. Сеген заявляє, що можна розвивати здатність активного пізнання, керованість, усвідомленість та знання через наслідувальну діяльність, спрямовану на розвиток думки [11].

Він підтверджує освіту як «моральне ставлення» та знаходження інструментів для самостійності та реалізації людини з психічними вадами. Інструменти та можливості, також спрямовані на працевлаштування, такі як можливість керувати своєю волею дозволяти людині зробити власний вибір. Сеген створив кілька центрів з навчання та виховання людей з психічними розладами у Франції та Сполучених Штатах Америки.

Фундаментальний внесок у розвиток спеціальної педагогіки є науковий доробок Хенріка Хансельманна (1885–1960), швейцарського педагога та дослідника. На його педагогічні уявлення глибоко вплинули роботи іншого швейцарського педагога Джоана Песталоцці. Хенрик Хансельманн досліджував і робив акцент на концепції нормотиповості, збираючись поставити питання чи вона насправді існує, але перш за все, що кожна людина, яка знаходить себе в дослідженні або в дії, або цілях інклюзивної педагогіки, повинна поставити собі аналогічне питання. Він відчув важливість розповсюдження своєї праці та поглядав і намагався за допомогою інтенсивної популяризаційної діяльності донести ідеї своєї педагогічної концепції суспільству. Хансельманн визначає групи біологічних та соціальних причин, що спричиняють гальмування розвитку дитини, і у своїх працях він розробляє те, що називається лікувальною педагогікою, як науку, яка могла б існувати незалежно від медичних наук, в яких до цього вона знайшла свої витoki і розвиток. На думку Джудіт Холленджевер (очолює пріоритетну галузь інклюзивної освіти в Цюрихському університеті), шлях, який пройшов Хансельманн до значної відмежованості від медицини, може бути однією з причин того, що інклюзивна педагогіка розвивалася не за підходами, що були засновані виключно на медичній категоризації інвалідності, а відповідно до більш цілісного і всебічного підходу до розвитку особистості [10].

Песталоцці виділяє три різні артефактні структури в особистості: природну, соціальну та моральну; отже, виявлення трьох можливих способів виховних дій: через природу, через суспільство та через людські дії. Три ідентифіковані структури не слід розуміти як окремі структури, які не можуть переплітатися, а навпаки, будучи суміжними та визнаними, беруть витoki з однієї й тієї ж реальності.

Важливим для розвитку теорії Хансельманна є також визнання Песталоцці прогресу природної та соціальної еволюції індивіда до моральної еволюції, і те, що вони не можуть відбуватися лише через методичну та дидактичну освіту. Він визначає навчальний метод «інтелектуальної, емоційно-естетичної та технічної» матриці, переводячи її на поняття «освіта серця, голови та руки».

Приймаючи саме ці поняття, обґрунтовані Песталоцці, Хансельманн підтверджує необхідність освіти, щоб розвивати інтелектуальні, практичні та моральні здібності індивіда шляхом доопрацювання навчального втручання у трьох сферах: мислення, почуття та дія. Звідси просте-

жується важливість надання глобальному баченню розвитку особистості питомої ваги, через те, що різні структури, в яких можна розпізнати еволюцію особистості, є суміжними одна одній і тому взаємозалежні.

У той же історичний період, в якому творив Хансельманн, діяла ще одна видатна постать, фундаментальна для розвитку інклюзивної педагогіки, Овідій Декролі. Він був педагогом і психологом бельгійського походження, який жив між XIX–XX століттями, а також одним із європейських прихильників педагогічної активності.

Також для Декролі проходження його педагогічного шляху починалося з медико-психіатричної підготовки, з якої він виокремлює і цікавиться освітніми проблемами тих дітей, яких тоді називали «ненормальними». Завдяки методичному вивченню психіки останніх, Декролі мав намір розробити метод навчання, який міг би дозволити їх відновленню і розвитку, а також краще пізнати пізнавальні функції дітей загалом [8]. На думку Декролі, можна структурувати індивідуальне навчальне втручання, яке дозволяє як поважати різні етапи росту кожної дитини, так і поважати «афективні та когнітивні установки, характерні для інфантильного мислення». Для Декролі підхід дитини до пізнання глобальний, тобто вона не проявляє себе через різні елементи навколишнього середовища, а пізніше співвідносить їх, а навпаки, дитина сприймає навколишнє середовище як єдиний організм, з яким вона себе асоціює, прагне стати його частиною. Навчання, таким чином, стає принциповим, щоб поважати і враховувати ці своєрідні особливості у педагогічній практиці. Педагог відіграє роль посередника і партнера на шляху пізнання дитиною світу. Декролі розробив «метод центрів інтересів» і запропонував матеріал, над яким ведеться робота в школі, брати матеріал необхідно було з інших джерел, ніж це робилося раніше. Стара школа брала його з різних дисциплін, мало між собою пов'язаних і мало доступних дитячому розумінню. Декролі ж бере матеріал, спираючись на інтереси і потреби дітей, і пропонує організовувати роботу з дітьми з кількох етапів: спостереження, асоціація, вираження. Він зазначає, що, звичайно ж, це поділ умовний, але дозволяє працювати з урахуванням потенційно сильних сторін кожної дитини. Пропоноване розмежування має тільки метою вказати, як можна підійти до центру ідей з різних сторін і внести більшу різноманітність у вивчення предмета, щоб таким чином сприяти асиміляції.

Етап передумов становлення інклюзивної освіти в Україні пов'язаний з реформуванням освіти та пошуком ідентичності. Цей період характеризується реформуванням національної системи освіти та формуванням її самоідентифікації. Його можна розглядати як період, коли закладалися підвалини для появи інклюзивної освіти в Україні.

1990-і роки стали періодом розгортання освітніх реформ в умовах українського державотворення. Базою для реформаційних перетворень стали Закон України «Про освіту» (1991, 1996) та Державна національна програма

«Освіта» («Україна ХХІ століття» – 1993 р.). Після рамкових законів про освіту і наукову та науково-технічну діяльність (1991 р.) послідовно прийнято закони України «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [4].

Набувала розвитку мережа будинків сімейного типу для дітей-сиріт і дітей, які залишились без батьківського піклування: на 1992 р. Діяло 78 таких будинків, в них виховувалось 507 дітей. Відбувався активний процес створення закладів нового типу – гімназій, ліцеїв, реабілітаційних центрів, на основі експерименту в Миколаївській області 1994 року, який перенесли на всю Україну.

Фактично йшла розбудова медичної моделі освіти, розвиток спеціальної і, окремо, загальної освіти. Варто додати, що діти з інвалідністю навчаються з 1992 року на індивідуальній формі за тимчасовим положенням, а згодом, за Законом «Про освіту» 1997 року на загальних умовах в школах та закладах вищої освіти, але це діти з порушенням опорно-рухового апарату. Діти з «ненаучуваних» категорій не охоплені навчанням. Додамо, що з 1993 року у загальноосвітні заклади можуть бути залучені вчителі-дефектологи для роботи з дітьми з порушеннями, відкриваються логопедичні пункти в школах. Існують в загальноосвітніх школах класи для дітей із ЗПР, як класи інтенсивної корекції, або класи вирівнювання. В зарубіжних країнах прогресивні країни з власними оригінальними модернізаціями орієнтуються на Саламанську декларацію 1994 року, що закріплює навчання дітей з порушеннями в інклюзивних закладах, разом з однолітками за місцем проживання, адже інакшість – це норма. Рамка дій до неї визначає, що лише відповідним органом вирішується навчання в спеціалізованих закладах.

Загалом, реформування освіти характеризується створенням національної школи, орієнтацією на європейський освітній простір у вищій освіті, створенням реабілітаційних центрів та соціальних установ, організацій, зміною ідеологічних орієнтацій, підготовкою до першого науково-педагогічного експерименту щодо навчання осіб з вадами в загальноосвітніх закладах, ініційованим Інститутом спеціальної освіти М. Ярмаченка та фондом «Крок за кроком».

Активізується робота різних фондів та громадських організацій, починає роботу в 1996 році фонд «Крок за кроком». Продовжується розбудова медичної моделі навчання за інерційним розвитком, освітня галузь керується державоцентристським управлінням.

З 1999 року у вищій школі впроваджується новий демократичний стиль управління (приєднання до Болонського процесу, створення комерційних та приватних закладів тощо), який розбудовується на засадах гуманізації та гуманітаризації. Суспільно-політичні та соціально-економічні кризи зумовлюють дестабілізацію та визначають два важливі чинники: затяжний перехідний період розвитку українського суспільства і системну кризу в ньому. Це приводить до стихійного інтегрування дітей з більш легкими

порушеннями в школи за місцем проживання, а з важкими порушеннями – на індивідуальній формі, або перебування вдома без кваліфікованого супроводу [5].

Отож про приєднання дітей з порушеннями в загальні заклади не йдеться, але визначається орієнтація вищої школи на європейський освітній простір, розвивається індивідуальна форма і інтеграційна, переважає сегретація та стихійна інклюзія в масових закладах освіти. За Національно доповіддю (2015) у цей період створено функціонуючу та самодостатню національну систему освіти, що зберегла прогресуючу модель минулого та стала краще відповідати суспільним відносинам та накопичила інноваційний потенціал подальшого розвитку; цей період національної освітньої самоідентифікації (1991–2002) завершився остаточною дезінтеграцією української освіти з пострадянським освітнім простором, створенням національного освітнього законодавства, прийняттям Національної доктрини розвитку освіти (2015).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Нами визначено передумови розвитку інклюзивної освіти в Україні у період 1991–2002 років, охарактеризовано законодавчу базу організації інклюзивного навчання в окреслений період та формування вітчизняної думки щодо навчання осіб з ООП. Визначено, що закономірним розвитком освіти з ООП є модернізація освіти осіб з ООП – інклюзивна освіта. Вона є трансформаційною зміною спеціальної освіти, об'єднанням двох систем. Загалом, розвиток інклюзивної освіти в Україні є частиною ширших світових процесів, що відображені у таких документах, як Саламанська декларація 1994 року, та спрямовані на забезпечення права всіх дітей на освіту незалежно від їхніх потреб.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Коноз О. Б. Розвиток інклюзивної освіти в Україні в період із 2001 по 2020 роки. «Інноваційна педагогіка»: Видавничий дім: Гельветика. 2021. Вип. 37. С. 28–33.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: за заг. ред. Колупасової А. А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с., С. 84–85.
3. Тимчик О., Жукова Ю. Формування інклюзивного простору в сучасному університеті: індивідуалізація та уніфікація. *ОД. Вип. 32(1)*. С. 69–86. Лют. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.5>
4. Савченко Н.С. Надбання досвіду минулого у процесі розвитку андрагогіки як доповнення до національної історії освіти дорослих. [Колективна монографія]. Сучасна освіта в Україні: виклики та інновації в ХХІ столітті: колективна монографія [електронне видання]. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. С. 250–270. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8540-83-8-13>
5. Varnavska I., Kharchuk O., Dubinka M., Kulikova, S., & Kondratska, G. Social environment as a factor of personality formation. *Revista Eduweb*. 2023. № 17(1). Pp. 219–229. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21>.
6. Canevaro Andrea. *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano. 1999. P. 45.

7. Canevaro Aandrea, Persone con disabilità. Prospettive inclusive. Rampa d'accesso. In Gruppo Solidarietà (Ed) GRUSOL, Castelpiano. 2012.

8. Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Gius. Laterza & Figli Spa, Roma. 2014. P. 341.

9. Jean Itard, Il ragazzo selvaggio Edizioni Anabasi, Milano. 1995. SE. 2003. P. 24.

10. Hollenweger J., Special Education today in Switzerland, in A. Rotatori et al (a cura di), Special education international perspectives: practices across the globe. Emerald Group Publishing. 2014. P. 257.

11. Séguin E. Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots, Librerie de l'Academie Royale de Médecine, Parigi. 1848. trad. it.

REFERENCES

1. Kono, O. B. (2021). Rozvytok inkluzyvnoi osvity v Ukraini v period iz 2001 po 2020 roky [The development of inclusive education in Ukraine in the period from 2001 to 2020]. «Innovatsiina pedahohika»: Vydavnychiy dim: Helvetyka. V. 37. S. 28–33. [in Ukraine]

2. Osnovy inkluzyvnoi osvity [Fundamentals of Inclusive Education]. Navchalno-metodychnyi posibnyk: za zah. red. Kolupaievoi (2012). A. A. K.: «A. S. K.». 308 s. S. 84–85. [in Ukraine]

3. Tymchyk, O., Zhukova Yu. (2021). Formuvannia inkluzyvnoho prostoru v suchasnomu universyteti: indyvidualizatsiia ta unifikaatsiia [Formation of inclusive space in modern university: individualization and unification]. OD. vyp. 32(1). S. 69–86. Liut. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.5>. [in Ukraine]

4. Savchenko, N. S. (2025). Nadbannia dosvidu mynuloho u protsesi rozvytku andrahohiky yak dopovnennia do natsionalnoi istorii osvity doroslykh [The acquisition of the experience of the past in the process of developing Andragogics as a complement to the national history of adult education]. [Kolektyvna monohrafiia]. Suchasna osvita v Ukraini: vyklyky ta innovatsii v KhKhI stolitti: kolektyvna monohrafiia [elektronne vydannia]. Dnipro: Seredniak T.K. S. 250–270. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8540-83-8-13> [in Ukraine]

5. Varnavska, I., Kharchuk, O., Dubinka, M., Kulikova, S., & Kondratska, G. (2023). Social environment as a factor of personality formation. Revista Eduweb. № 17(1). Pp. 219–229. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.21> [in South America].

6. Canevaro, Andrea (1999). Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap, Bruno Mondatori. Milano. P. 45. [in Italiano]

7. Canevaro, Aandrea (2012). Persone con disabilità. Prospettive inclusive. Rampa d'accesso. In Gruppo Solidarietà (Ed) GRUSOL, Castelpiano [in Italiano].

8. Cambi, F. (2014). Manuale di storia della pedagogia. Gius. Laterza & Figli Spa. Roma. P. 341. [in Italiano]

9. Jean Itard (2003). Il ragazzo selvaggio Edizioni Anabasi, Milano. SE. P. 24. [in Italiano]

10. Hollenweger, J. (2014). Special Education today in Switzerland, in A. Rotatori et al (a cura di), Special education international perspectives: practices across the globe. Emerald Group Publishing. P. 257. [in Italiano]

11. Séguin, E. (1848). Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots, Librerie de l'Academie Royale de Médecine. Parigi. trad. it. [in Italiano]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

САВЧЕНКО Наталія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і практика освіти молоді в Україні та у зарубіжних країнах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SAVCENKO Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Educational Sciences Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: sphere of scientific and research interests: the theory and practice of the youth's education in the Ukraine and West European countries.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 24.08.2025 р.

УДК 376-056.34:616.896

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-106-111

СКРИПНИК Тетяна –

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>

e-mail: t.skrypnik@kubg.edu.ua

ТАРАН Оксана –

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5276-8634>

e-mail: op.taran@kubg.edu.ua

СУПРУН Ганна –

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3282-7603>

e-mail: h.suprun@kubg.edu.ua

КУЦЕНКО Тетяна –

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2880-4834>
e-mail: t.kutsenko@kubg.edu.ua

ЕФЕКТИВНА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, присвячених темі підготовки дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) до навчання в інклюзивному освітньому середовищі. Зроблено узагальнення щодо браку узгодженості в усвідомленні українськими науковцями змісту й алгоритму впровадження процесу підготовки цих дітей до навчання у закладі загальної середньої освіти. Водночас висловлено припущення щодо недостатньої глибини розуміння сутності цього процесу. Мета статті – представити підґрунтя ефективної підготовки дітей з РАС до інклюзивного навчання з опорою на системний підхід та принцип закономірності розвитку. Представлено ідеї у контексті застосування системного підходу для упорядкування уявлень про процес переходу дітей з РАС від дошкілля до школи. Подано наші напрацювання, за якими у питанні підготовки цих дітей до навчання у закладі загальної середньої освіти виокремлено два стратегічних складники – внутрішні ресурси і зовнішні ресурси. До внутрішніх ми відносимо ресурси самої дитини: її психофізичний стан, досвід перебування у дитячому колективі, попереднє знайомство зі школою і засвоєння соціальної ролі «учень», а також навчальної поведінки та особливостей навчальної діяльності. Зовнішні ресурси розподілено на два структурні компоненти. Перший компонент – це можливості освітнього простору, а саме: впровадження ідей структурованості та візуальної підтримки як елементів програми ТЕАССН (на етапі створення комфортних умов для навчання і розвитку), а також стратегії «Класний менеджмент» у контексті створення розвивального середовища для всіх учасників освітнього процесу. Другий компонент зовнішніх ресурсів – це можливості команди супроводу: наступність у плані взаємодії з попередньою командою супроводу; обізнаність щодо розроблення дієвої супровідної документації; продуманість міждисциплінарної підтримки дитини як у закладі освіти, так за її межами. Визначено, що у процесі підготовки дітей з РАС до шкільного навчання важливим є дотримання умов, які забезпечують успішний перехід з дошкілля до школи. Серед цих умов: розроблення плану переходу дитини з РАС, що здійснюється у співпраці попередньої і наявної команд супроводу; застосування технології «Моделювання шкільної ситуації», підтримка на початковому етапі входження в освітній простір та ін.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, перехід до школи, підготовка до інклюзивного навчання, навчальна поведінка.

SKRYPNYK Tetiana –

doctor of psychology, professor,
professor of the department of special and inclusive education at
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>
e-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua

TARAN Oksana –

PhD, associate professor, associate professor of the
department of special and inclusive education at
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5276-8634>
e-mail: op.taran@kubg.edu.ua

SUPRUN Hanna –

PhD, associate professor of the department
of special and inclusive education at
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3282-7603>
e-mail: h.suprun@kubg.edu.ua

KUTSENKO Tetiana –

senior lecturer, department of special and inclusive education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2880-4834>
e-mail: t.kutsenko@kubg.edu.ua

EFFECTIVE PREPARATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS FOR LEARNING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

This article presents an analysis of both Ukrainian and international scholarly sources devoted to the preparation of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) for learning within inclusive educational settings. The study identifies a lack of consistency among Ukrainian researchers regarding the understanding of the content and the implementation algorithm for preparing children with ASD for education in general secondary schools. Furthermore, it is suggested that there is an insufficient depth of conceptualization concerning the essence of this preparatory process. The purpose of the article is to provide a foundation for the effective preparation of children with ASD for inclusive education, grounded in a systemic approach and the principle of developmental regularity. The discussion is framed within the context of applying a systems-based perspective to structure the understanding of the transition process from preschool to school for children with ASD. The authors present a conceptual framework that identifies two strategic components in preparing children with ASD for general secondary education: internal and external resources. Internal resources refer to the child's own capacities, including their psychophysical condition, experience of interacting within peer groups, prior exposure to the school environment, internalization of the social role of "student," as well as learning behavior and cognitive engagement. External resources are categorized into two structural components. The first pertains to the potential of the educational environment, which includes the implementation of structured teaching and visual support strategies from the TEACCH program (at the stage of creating a supportive learning and developmental context), as well as the application of "Classroom Management" strategies to foster a developmentally appropriate environment for all educational stakeholders. The second external component concerns the capacities of the multidisciplinary support team. This includes continuity in collaboration with the previous support team, competence in developing effective support documentation, and a coherent approach to interdisciplinary support for the child.

both within and beyond the educational institution. The study concludes that the process of preparing children with ASD for formal schooling requires adherence to specific conditions that ensure a successful transition from preschool to school. These conditions include the development of an individualized transition plan (jointly created by the previous and current support teams), the use of "School Situation Modeling" techniques, and the provision of support during the initial stage of entering the educational environment, among others.

Key words: *autism spectrum disorders, school transition, preparation for inclusive learning, learning behavior.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Незважаючи на те, що питанню інклюзивного навчання і в теоретико-методологічному, і в організаційно-методичному, і практичному аспектах приділяють достатню увагу, в Україні протягом останнього десятиріччя, підготовка осіб з особливими освітніми потребами (ООП) досі позбавлена системного підходу та чіткої визначеності. Нормативно-правова документація також демонструє застарілі уявлення та суперечливість. Так, в українському тезаурусі серед застарілих понять вживаються: «вчитель-дефектолог», «корекція», «олігофренопедагогіка» тощо [2]. Не відповідають сучасним підходам також: положення про команду супроводу, корекційно-розвиткову роботу. Вкрай незручною для застосування і формальною є супровідна документація, передусім – висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини інклюзивно-ресурсного центру та індивідуальна програма розвитку. Обидва документи не мають (на відміну від подібних документів з інших країн, зокрема, Польщі, Норвегії, США) ніякої користі для практиків, які мають здійснювати супровід дитини з ООП, адже їх структура не дає змоги представити пріоритети її розвитку, коротко- і довготривалі цілі, зміст додаткових послуг, командну взаємодію учасників міждисциплінарного супроводу, динаміку прогресу з опорою на моніторингові процедури.

Серед низки невирішених питань забезпечення інклюзивного навчання осіб з ООП одним з найактуальніших постає питання підготовки дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) до навчання у закладі загальної середньої освіти. Діти з РАС принципово вирізняються від інших категорій тим, що у них відсутні соціальні якості. Складнощі взаємодії з ними у закладі освіти виникають через багато чинників, серед яких те, що вони: не орієнтуються на іншу людину, не наслідують, не виконують інструкції, не можуть передати адекватним чином інформацію про свої потреби, навіть коли відчувають біль або втому. Їм важко сидіти, підтримувати увагу й цікавість, брати участь у спільній діяльності та ін. Сукупність цих викликів зумовлює необхідність компетентності учасників команди супроводу стосовно системи підходів, методів та засобів, застосування яких уможливило б продуктивне навчання і розвиток дітей з РАС.

Зважаючи на брак традицій успішного навчання і супроводу осіб з аутизмом в Україні, питання їхньої підготовки до інклюзивного навчання має бути системним, тобто враховувати всі необхідні структурні компоненти, їх ієрархію та взаємозв'язки. Тільки чітке усвідомлення освітянами необхідних умов і складників освітнього процесу для осіб з ООП (у тому числі, з РАС) дасть

змогу впроваджувати для них якісну освіту та закладати підґрунтя їхньої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У розробках українських науковців наявні неупорядковані й фрагментарні уявлення про зміст підготовки дітей з РАС до навчання у закладі загальної середньої освіти. Так, йдеться, наприклад, про такі складники готовності, як: мотиваційна, інтелектуальна, сенсомоторна, емоційно-вольова, а також про створення єдиного корекційно-розвивального простору і обладнання предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало мовленнєвий і особистісний розвиток дитини [4]. При цьому складники готовності представлені як однотипні, без дотримання принципу закономірності розвитку, а наповнення корекційно-розвивального простору лишається незрозумілим через відсутність будь-якої конкретизації.

В українських публікаціях часто представлені помилкові, на наш розсуд, ідеї, за якими успішна адаптація до шкільного середовища є можливою за рахунок реалізації індивідуальної корекційної програми, що враховує «сформовані та несформовані навички» дитини [3]. Такий підхід обмежує вплив на дитину тільки заняттями у штучних (корекційно-розвивальних) умовах; також відсутнім є врахування зовнішніх чинників (освітнє середовище, компетентність команди супроводу), а також наявність у дитини з РАС позитивного досвіду перебування серед однолітків.

В центрі уваги дисертаційного дослідження Ю. Сіденко – пізнавальна готовність дітей з РАС до навчальної діяльності, що охоплює два змістових етапи [5]. 1-й, підготовчий етап, за цим дослідженням, передбачає: структурування освітнього простору, встановлення емоційного контакту, формування навчального контролю; 2-й, формувальний етап пов'язаний з розвитком дрібної моторики, формуванням навичок читання, сенсорного досвіду (орієнтуватися на аркуші паперу: верх-низ, ліво-право; доповнювати цілісне зображення предмета тощо); створення візуальної підтримки. Надані у роботі пропозиції мають, на нашу думку, недостатнє обґрунтування щодо змісту і послідовності запропонованих напрямів діяльності: 1) підготовчий етап ніяк не пов'язаний з формувальним, тобто, нема наступності втручання; 2) складники підготовчого етапу є дискретними, не пов'язаними між собою; 3) «структурування освітнього простору» представлено як дуже обмежене, що охоплює тільки розподіл робочого кабінету на зони; 4) у формувальному етапі так само не узгоджені між собою компоненти, окрім того, наявна плутанина завдань щодо дитини (наприклад, розвиток дрібної моторики) і щодо педагогів (створення візуальної підтримки).

За іноземними статтями ми спостерігаємо більшу обґрунтованість, послідовність та конкретику. Наприклад, щодо показників готовності розглядають орієнтир на такі взаємопов'язані компоненти, як фізичний, соціальний та когнітивний розвиток дитини з РАС [8]. Подано також контекст ситуації переходу дитини до школи, а саме, що цей процес передбачає адаптацію не тільки для дітей, а й для усієї родини. Тому йдеться про те, що має бути не тільки підготовка безпосередньо дитини, але й застосування ефективних сімейно-орієнтованих практик.

Багато уваги приділено питанню, необхідному для того, щоб дитина з РАС мала почуття безпеки та відчувала себе успішно; для цього пропонують застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації [7; 9 та ін.]. У ґрунтовному посібнику приділено велику увагу визначенню особливостей розвитку дитини з РАС, якій допомагають підготуватися до школи [6]. Так, йдеться про те, що до появи цієї дитини у школі вже має бути наявна шкільна команда супроводу, яка починає вивчати: документацію, надану батьками, а також представниками попередньої команди супроводу. У центрі уваги цих фахівців має бути така інформація, як: особливості дитини; її інтереси, вподобання, мотивація, з одного боку, та способи навчання, що сприяли її успіху, з іншого,

Незважаючи на те, що питанню підготовки дітей з РАС приділяють достатньо уваги і зарубіжні, і вітчизняні дослідники, в українській освітянській спільноті наразі нема чіткого розуміння, що саме і чому саме це треба робити для забезпечення безперешкодного навчання цих дітей.

Мета дослідження – представити підґрунтя ефективної підготовки дітей з РАС до інклюзивного навчання з опорою на системний підхід та принцип закономірності розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наявна неузгодженість в уявленнях українських освітян щодо такого багатоаспектного процесу, яким є інклюзивне навчання – це вияв недостатньої компетентності, що позначається як на рівні методичних розробок, так і на практиці супроводу дітей з ООП, у тому числі, з РАС. На наш погляд, тільки системний підхід до осмислення змісту й алгоритму цього процесу може дати змогу знайти справжні важелі впливу, що зумовлять позитивні зміни у підходах до розбудови якісної освіти осіб з РАС.

За системним підходом стосовно підготовки дитини з РАС до навчання у закладі загальної середньої освіти ми виокремлюємо два стратегічних напрями дослідження – внутрішні ресурси і зовнішні ресурси.

До внутрішніх ми відносимо ресурси самої дитини (її психофізичний стан, її досвід перебування у дитячому колективі, попереднє знайомство зі школою, засвоєння соціальної ролі «учень», а також навчальної поведінки та особливостей навчальної діяльності). Зовнішні ресурси охоплюють: 1) ресурси освітнього простору; 2) ресурси команди супроводу.

Розкриття ресурсів дітей з РАС як перший стратегічний напрям роботи є дуже важливим завданням. Як відомо, ці діти народжуються дуже вразливими, тому навколишній світ є для них стресогенним. Діти з РАС захищаються від неприємних (інколи болісних) вражень; однією з таких несвідомих форм захисту є їхня напруга, тілесні блоки, що дає їм змогу зменшити враження від довкілля, по-своєму контролювати ситуацію, роблячи тільки те, що їм знайомо, приємно, цікаво. Наш підхід – модифікована сенсорно-інтегративна терапія – полягає у тому, щоб гармонізувати психофізичний стан цих дітей, вивільняючи їхню напругу (вирівнювання тону), напрацьовуючи силу, вправність, впевненість у собі на фізичному рівні. Такий напрям підтримки дітей з РАС базується на принципі закономірного розвитку, адже здатність відчувати себе, мати розвинену рівновагу, скоординовані й розвинені тілесні якості – це основа цілісного розвитку, його фундамент. Цей підхід зумовлює появу у цих дітей включеності, здатності витримувати фізичні й психоемоційні навантаження, бути витривалими. В паралель відбувається розвиток соціально-емоційних й соціально-комунікативних навичок й основ навчальної діяльності.

Другий стратегічний напрям – розкриття ресурсів середовища – охоплює як адаптацію/модифікацію освітнього простору, так і компетентність команди супроводу. Вже не тільки в іноземних, але й у деяких українських джерелах знаходимо розуміння того, що дизайн приміщення грає суттєву роль у створенні «безпечного та мотивуючого середовища» [1, с. 14]. Поняття «ресурси освітнього простору» у контексті навчання дітей з аутизмом має два різновиди, які можуть бути етапами поступового долучення їх до повноцінного освітнього процесу.

Перший різновид (або етап) – це елементи програми ТЕАСН, а саме впровадження структурованого навчання та візуальної підтримки. Важливу роль на цьому етапі, коли дитину з аутизмом привчають до цілеспрямованої упорядкованої діяльності є такий тренажер, розроблений у межах програми ТЕАСН, як «робоча система». Другий етап – це засвоєння стратегій «Класного менеджменту», завдяки яким досягається формування організаційних й соціально-емоційних якостей, а також – навчальної поведінки.

Компетентність команди супроводу полягатиме у тому, що її учасники мають бути здатними розробити найоптимальніший та найдієвіший план переходу дитини з РАС від дошкільної до шкільної освіти. Цей план має охоплювати: визначення першочергових потреб цієї дитини та формулювання відповідних довго- і короткотривалих цілей; організація командної роботи у напрямі досягнення поставлених цілей, для чого дуже важливою є правильно розроблена документація, за якою можна фіксувати позитивну динаміку розвитку дитини у контексті цілісного розвитку й з урахуванням принципу закономірності розвитку (про що було зазначено вище). При цьому, важливо пам'ятати про те, що для осіб

з аутизмом є пріоритет (своєрідна ієрархія) щодо визначення цілей, за яким найголовнішими постають ті питання, які пов'язані з підвищенням їхніх адаптивних можливостей, набуття досвіду перебування у колективі однолітків, а також формування соціальної ролі «учень». Дієвим інструментом у процесі переходу дітей з РАС до навчання у закладі загальної середньої освіти є технологія «Моделювання шкільної ситуації», за якою ще до того, як дитина починає навчатися в освітньому середовищі школи, вона (завдяки систематичним відвідинам школи після того, як закінчилися уроки і спеціально організований взаємодії з педагогами) оволодіває навчальною поведінкою та навчальною діяльністю.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Представлений нами зміст та алгоритм підготовки дітей з РАС до навчання у закладі загальної середньої освіти, що охоплює взаємопов'язані структурні складники – внутрішні та зовнішні ресурси – дає змогу системно підійти до вирішення такої складної проблеми, якою є організація освітнього процесу для цих дітей. Таке упорядковане уявлення уможливорює, своєю чергою, розподіл людського потенціалу за напрямками; підготовку дітей з РАС до переходу до закладу загальної середньої освіти; створення відповідного (спочатку комфортного, а потім розвивального) середовища; послідовну підтримку цих дітей впродовж їхнього освітнього процесу з урахуванням їхніх першочергових потреб.

Подальшим напрямом нашого дослідження буде розроблення системи компетенцій, якими мають володіти учасники команди супроводу задля організації та впровадження успішного освітнього процесу для дітей з аутизмом.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Візніук І., Задорожна Г., Долинний С., Токар Л. Концептуальні засади моделі упровадження інклюзивної освіти та побудови освітньої системи в забезпеченні якості навчання здобувачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 12-17.
2. Мартинчук О., Скрипник Т. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. 1(16). С. 186-197.
3. Орленко І. Передшкільна підготовка дитини старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. Вип. 25. С.189-192.
4. Сайко Х. Я., Яковенко В. М. Готовність дітей молодшого шкільного віку із аутизмом до навчання в інклюзивній школі. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 1. С. 106-111.
5. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектра до навчальної діяльності. Doctoral dissertation, СумДПУ імені АС Макаренка. 2021. 268 с.
6. Adreon, D., & Myles, B. S. (2025). *Starting the School Year Well And What To Do If Things Go Awry: An Autistic Student-Centered Approach to All-Year Success*. Future Horizons.
7. Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices,

and programs. *School Psychology: 21st Century Issues and Challenges* (pp. 235–252). Nova Science Publishers.

8. Kim, Sohyun An. (2023). Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: Perspectives of Korean–American Parents. *Journal of autism and developmental disorders* 53.3. Pp. 1130–1145.

9. Sievers, S. B., Trembath, D., & Westerveld, M. (2018). A systematic review of predictors, moderators, and mediators of augmentative and alternative communication (AAC) outcomes for children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*. 34(3). Pp. 219–229.

REFERENCES

1. Vizniuk, I., Zadorozhna, H., Dolynnyi, S., Tokar, L. (2025). Kontseptualni zasady modeli uprovadzhennia inkluzivnoi osvity ta pobudovy osvitnoi systemy v zabezpechenni yakosti navchannia zdobuvachiv [Conceptual principles of the model for implementing inclusive education and building an educational system to ensure the quality of education for applicants]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vyp. 219. S. 12-17. [in Ukrainian]
2. Martynchuk, O., Skrypnyk, T. (2020). Potreba u kontseptualizatsii poniat inkluzivnoi osvity v Ukraini yak vyklyk sohodennia [The need to conceptualize the concepts of inclusive education in Ukraine as a challenge of today]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*. Vyp. 1(16). S. 186-197. [in Ukrainian]
3. Orlenko, I. (2024). Peredshkilna pidhotovka dytyny starshoho doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra [Preschool preparation of a child of older preschool age with autism spectrum disorders]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Vyp. 25. S.189-192. [in Ukrainian]
4. Saiko, Kh. Ya., Yakovenko, V. M. (2019). Hotovnist ditei molodshoho shkilnoho viku iz autyzmom do navchannia v inkluzivnii shkoli [Readiness of primary school children with autism for studying in an inclusive school]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. Vyp. 1. S. 106-111. [in Ukrainian]
5. Sidenko, Yu. O. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia piznavalnoi hotovnosti starshykh doshkilnykiv z rozladamy autystychnoho spektra do navchalnoi diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness of older preschoolers with autism spectrum disorders for educational activities]. Doctoral dissertation, SumDPU imeni AS Makarenka. 268 s. [in Ukrainian]
6. Adreon, D., & Myles, B. S. (2025). *Starting the School Year Well And What To Do If Things Go Awry: An Autistic Student-Centered Approach to All-Year Success*. Future Horizons. [in English]
7. Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. *School Psychology: 21st Century Issues and Challenges* (pp. 235–252). Nova Science Publishers. [in English]
8. Kim, Sohyun An. (2023). Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: Perspectives of Korean–American Parents. *Journal of autism and developmental disorders* 53.3. Pp.1130-1145. [in English]
9. Sievers, S. B., Trembath, D., & Westerveld, M. (2018). A systematic review of predictors, moderators, and mediators of augmentative and alternative communication (AAC) outcomes for children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*. 34(3). Pp. 219–229. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СКРИПНИК Тетяна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної

освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: системний підхід до підготовки дітей з РАС до шкільного навчання.

ТАРАН Оксана – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: зміст та алгоритм підготовки дошкільників з аутизмом до навчання у закладі загальної середньої освіти.

СУПРУН Ганна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: підходи, методи і засоби підтримки дітей з аутизмом в процесі переходу від дошкільного до шкільного навчання.

КУЦЕНКО Тетяна – старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: організаційно-методичне забезпечення переходу до навчання дітей з РАС у закладі загальної середньої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SKRYPNYK Tetiana – doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Special and Inclusive Education at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: a systematic approach to preparing children with ASD for school education.

TARAN Oksana – PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: content and algorithm for preparing preschoolers with autism for education in general secondary education institutions.

SUPRUN Hanna – PhD, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: approaches, methods, and means of supporting children with autism in the transition from preschool to school education.

KUTSENKO Tetiana – Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: organizational and methodological support for the transition of children with ASD to general secondary education.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 377.147:[377.011.3-057.4:004]

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-111-116

ШВАРДАК Маріанна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівського державного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

e-mail: anna-mari_p@uklr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та визначено основні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах фахової передвищої освіти в умовах цифровізації суспільства, трансформації освітнього простору та зростаючих вимог ринку праці. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю якісної модернізації освітніх процесів у контексті стрімкого розвитку ІТ-галузі, яка є визначальною для економічного, соціального та технологічного поступу держави. Проаналізовано сучасний стан підготовки ІТ-фахівців в Україні, акцентовано на недоліках чинної системи та відсутності комплексного підходу до організації навчального процесу на рівні фахової передвищої освіти.

У межах дослідження узагальнено теоретичні підходи до сутності професійної підготовки та структури компетентностей ІТ-фахівця, охарактеризовано особливості ІТ-освіти в Україні порівняно з провідними міжнародними моделями. Виокремлено ключові педагогічні інновації: компетентнісний, дуальний і проєктно-орієнтований підходи, а також використання технологій змішаного навчання, STEM/STEAM-освіти, хмарних сервісів, цифрових платформ, гейміфікації та адаптивних методів. Обґрунтовано значення розвитку як фахових (hard skills), так і міжособистісних (soft skills) компетентностей у контексті професійної підготовки. Визначено стратегічні напрями оновлення змісту освітніх програм, включаючи впровадження новітніх дисциплін (штучний інтелект, DevOps, Big Data, UI/UX-дизайн), посилення практичної складової через дуальну освіту, стажування, проєктну діяльність.

Наголошено на необхідності цифровізації освітнього середовища ЗФПО, підвищення кваліфікації викладачів, залучення ІТ-компаній до процесу підготовки, а також створення партнерських освітньо-професійних кластерів. Підкреслено важливість впровадження індивідуальних освітніх траєкторій для врахування освітніх потреб і професійних інтересів студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, ІТ-фахівці, фахова передвища освіта, цифрова економіка, дуальна освіта, STEM-освіта, компетентнісний підхід, освітні інновації, хмарні технології.

SHVARDAK Marianna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Preschool, Primary Education and Educational Management

Mukachevo State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

e-mail: anna-mari_p@uklr.net

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

The article provides a theoretical rationale and identifies key directions for improving the professional training of future IT specialists in institutions of professional pre-higher education in the context of societal digitalization, transformations of the educational environment, and increasing labor market demands. The relevance of the study is determined by the urgent need to modernize educational processes in response to the rapid development of the IT sector, which plays a crucial role in the economic, social, and technological progress of the state. The current state of IT specialist training in Ukraine is analyzed, with emphasis on systemic shortcomings and the lack of a comprehensive approach to organizing the educational process at the professional pre-higher level.

The study generalizes theoretical approaches to the essence of professional training and the structure of IT specialists' competencies, and characterizes the specific features of IT education in Ukraine in comparison with leading international models. The key pedagogical innovations are highlighted: competence-based, dual, and project-based approaches, as well as the use of blended learning technologies, STEM/STEAM education, cloud services, digital platforms, gamification, and adaptive learning methods. The importance of developing both hard and soft skills in the context of professional training is substantiated. Strategic directions for updating the content of educational programs are outlined, including the introduction of new disciplines (artificial intelligence, DevOps, Big Data, UI/UX design), strengthening practical components through dual education, internships, and project-based activities.

The necessity of digitalizing the educational environment of professional pre-higher institutions, improving the qualifications of teaching staff, involving IT companies in the training process, and creating educational-professional partnerships is emphasized. The importance of implementing individualized educational trajectories to meet students' learning needs and professional interests is underlined.

Key words: professional training, IT specialists, professional pre-higher education, digital economy, dual education, STEM education, competence-based approach, educational innovations, cloud technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному суспільстві, де цифрові технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя, розвиток ІТ-галузі визначає темпи й характер економічного зростання, трансформацію соціальних процесів і конкурентоспроможність держави на глобальному рівні. У зв'язку з цим зростає потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців у сфері інформаційних технологій, які здатні ефективно вирішувати практичні завдання, впроваджувати інноваційні рішення та швидко адаптуватися до змін у технологічному середовищі.

Заклади фахової передвищої освіти (ЗФПО) відіграють важливу роль у формуванні кадрового потенціалу для ІТ-сектору, забезпечуючи базовий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців. Однак сучасні виклики вимагають переосмислення змісту, методів та організаційних форм освітнього процесу з урахуванням швидкоплинності ІТ-індустрії, динаміки змін у цифровій економіці та зростання ролі міждисциплінарних компетентностей.

Таким чином, дослідження професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у системі фахової передвищої освіти є актуальним і має стратегічне значення для забезпечення якісної освіти, підвищення конкурентоспроможності випускників та задоволення потреб ринку праці.

Аналіз наукових джерел засвідчує зростання уваги дослідників до проблем професійної підготовки ІТ-фахівців у контексті змін цифрової економіки та освітніх трансформацій. Так, І. Бардус (2017) обґрунтовує необхідність фундаменталізації змісту підготовки як передумови для формування цілісних науково-практичних знань [1]. Цю ідею змістовно доповнює Л. Зубик (2016), яка пропонує модель формування професійних компетентностей на основі поетапного вивчення фахових дисциплін [2]. У руслі досліджень ефективних освітніх технологій С. Конюхов (2025) аналізує зарубіжний досвід кооперативного навчання, підкреслюючи його значення для розвитку командної взаємодії [3]. Проблему адаптації освіти до сучасних викликів порушує І. Наумук (2017), звертаючи увагу на провідні

освітні тренди, зокрема цифровізацію та індустріальні зміни [4]. На цьому тлі узагальнююче бачення пропонує С. Петренко (2023), який систематизує підходи українських науковців до організації підготовки ІТ-фахівців упродовж останнього десятиріччя [5]. Історичний і змістовий розвиток професійної підготовки розкрито у праці Я. Сікори (2023), який простежує зміни освітніх акцентів у контексті технологічної еволюції [7]. Зрештою, Г. Шліхта (2022) акцентує на необхідності узгодження освітніх програм із реальними потребами ІТ-ринку, пов'язуючи ефективність підготовки з темпами розвитку галузі [9].

Водночас, попри значну кількість праць, присвячених окремим аспектам підготовки ІТ-фахівців, залишається недостатньо вирішеною проблема комплексного теоретичного обґрунтування та визначення практичних шляхів модернізації цього процесу саме в системі фахової передвищої освіти. Більшість досліджень мають фрагментарний характер, зосереджуючись або на окремих методиках, або на змісті конкретних дисциплін, і не пропонують цілісної моделі, яка б системно поєднувала інноваційні освітні підходи (компетентнісний, дуальний, проєктний) та конкретні напрями вдосконалення (модернізація змісту, цифровізація середовища, розвиток партнерства з бізнесом). Саме ця суперечність між потребою ринку праці у висококваліфікованих ІТ-фахівцях, підготовлених на рівні фахової передвищої освіти, та відсутністю системних наукових розробок у цій галузі й зумовлює актуальність та нагальну потребу даного дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити основні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах фахової передвищої освіти в умовах сучасних викликів цифрової економіки та вимог ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка як педагогічне поняття охоплює цілісну систему освітніх заходів, спрямованих на формування в особистості знань, умінь, навичок та ключових компетентностей, необхідних

для успішного виконання професійної діяльності в певній галузі. У контексті ІТ-освіти професійна підготовка передбачає засвоєння студентами базових і спеціалізованих знань з програмування, комп'ютерних наук, цифрових технологій, а також розвиток практичних навичок роботи з сучасними інструментами та платформами, що активно використовуються у сфері інформаційних технологій.

Поняття *ІТ-фахівця* у сучасній науковій і професійній літературі трактується досить широко. Це може бути як програміст, аналітик даних, системний адміністратор, тестувальник, фахівець із кібербезпеки чи DevOps-інженер. Незалежно від конкретної спеціалізації, спільним для всіх ІТ-фахівців є володіння цифровими технологіями, здатність розв'язувати складні інженерні задачі, працювати в команді, а також постійно оновлювати свої знання та компетенції [1-5; 7; 9].

Фахова передвища освіта – це рівень освіти, що передує вищій та спрямований на забезпечення здобуття професійних знань, умінь і компетентностей для здійснення трудової діяльності в певній галузі [6]. Вона поєднує елементи академічної освіти з професійно-орієнтованим навчанням, і саме тому її роль у підготовці ІТ-фахівців особливо важлива, оскільки дозволяє швидко реагувати на зміни в ринку праці та надавати випускникам прикладні навички.

У контексті цифрової економіки професійна компетентність ІТ-фахівця визначається не лише рівнем технічної підготовки, а й здатністю швидко адаптуватися до нових технологічних реалій, працювати з великими обсягами даних, взаємодіяти у мультикультурному середовищі, дотримуватись етичних норм цифрової взаємодії. У сучасних умовах ІТ-фахівець повинен демонструвати як глибокі фахові знання (*hard skills*), так і розвинені міжособистісні навички (*soft skills*), зокрема комунікативність, критичне мислення, навички самоменеджменту та командної співпраці.

У порівняльному аспекті, ІТ-освіта в Україні, особливо на рівні фахової передвищої освіти, має значний потенціал, однак поступається за низкою параметрів провідним моделям освіти у світі. У країнах Європейського Союзу, США, Канаді активно впроваджуються дуальні освітні моделі, за яких значна частина навчання відбувається на підприємствах, що забезпечує високий рівень практичної підготовки. Крім того, зарубіжні програми відзначаються гнучкістю, акцентом на індивідуалізацію навчання, широким використанням онлайн-ресурсів, проєктного навчання та сертифікаційних курсів, що дозволяє студентам швидко інтегруватися в професійне середовище [3].

В Україні ж часто спостерігається невідповідність між змістом освітніх програм та реальними потребами ІТ-індустрії, нестача сучасного технічного обладнання, обмежена участь роботодавців у підготовці кадрів. Проте в останні роки спостерігається позитивна динаміка: зростає інтерес до дуальної освіти, розвиваються ІТ-кластери, з'являються партнерства між коледжами й ІТ-компаніями, що відкриває перспективи для реформування системи фахової підготовки [9].

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства зумовлює необхідність пошуку та впровадження *інноваційних підходів у систему професійної підготовки ІТ-фахівців*. Трансформація освітнього середовища, швидкі темпи змін у сфері цифрових технологій, зростаючі вимоги ринку праці до якості й актуальності знань вимагають від ЗФПО переходу від традиційних до гнучких, інтерактивних і технологічно орієнтованих моделей навчання.

Одним з ключових інноваційних підходів є компетентнісний підхід, який передбачає формування не лише знань, але й здатності майбутніх фахівців застосовувати їх у реальних умовах професійної діяльності. У рамках цього підходу акцент зміщується на розвиток критичного мислення, здатності до самонавчання, роботи в команді, комунікації та адаптації до змінного інформаційного середовища.

Важливою інновацією є впровадження дуальної форми освіти, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки в закладах освіти із практичним навчанням на базі ІТ-компаній. Така модель сприяє глибшому зануренню студентів у професійне середовище, формує у них усвідомлення професійних стандартів, забезпечує практико-орієнтовану підготовку і підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

STEM- та STEAM-підходи також відіграють вагомую роль у сучасній ІТ-освіті. Їх застосування дозволяє інтегрувати знання з природничо-наукових дисциплін, технологій, інженерії, математики та мистецтва, створюючи міждисциплінарне середовище навчання. Такий підхід розвиває творче мислення, інноваційність, технічну грамотність, а також сприяє залученню студентів до дослідницької та проєктної діяльності [8].

У процесі підготовки ІТ-фахівців ефективним виявляється змішане (*blended*) навчання, яке поєднує традиційні аудиторні форми з використанням електронного навчального контенту, відеолекцій, віртуальних лабораторій, симуляторів. Це забезпечує гнучкість освітнього процесу, доступ до актуальних ресурсів, індивідуалізацію навчання та можливість адаптації під різні стилі засвоєння інформації.

Особливе місце займає проєктно-орієнтоване навчання (*Project-Based Learning*), що базується на виконанні реальних або наближених до реальних завдань, пов'язаних з розробкою програмного забезпечення, веб-сервісів, мобільних додатків тощо. Студенти навчаються через діяльність, поступово переходячи від простих до комплексних проєктів, що сприяє формуванню професійних компетентностей, навичок управління часом, колаборації та презентування результатів.

Не менш важливим є використання хмарних технологій та середовищ для спільної роботи (*Google Workspace, Microsoft 365, GitHub* та ін.), що створює цифрову екосистему навчання. Завдяки таким інструментам студенти мають змогу працювати над спільними завданнями у хмарному середовищі, розвивати навички віддаленої

співпраці, що є важливою складовою сучасної ІТ-практики.

Варто також відзначити впровадження елементів гейміфікації та адаптивного навчання, що підвищує мотивацію студентів, дозволяє враховувати індивідуальні особливості їхнього навчального темпу, рівня підготовки та інтересів. Різні рівні складності завдань, система досягнень, рейтингів та винагород стимулюють активну участь студентів в освітньому процесі [10].

Отже, інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців охоплюють широке коло педагогічних, технологічних та організаційних змін. Їх реалізація вимагає оновлення освітніх програм, підготовки педагогічних кадрів до роботи в нових умовах, налагодження партнерства з ІТ-бізнесом та створення сприятливого цифрового освітнього середовища в ЗФПО. Така системна модернізація дозволить забезпечити якісну підготовку фахівців, здатних успішно реалізовувати себе в динамічному ІТ-секторі.

В умовах цифровізації суспільства та стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій професійна підготовка ІТ-фахівців у закладах фахової передвищої освіти потребує системного вдосконалення. Актуальність оновлення змісту, методів, форм і організаційних моделей освітнього процесу обумовлена як викликами глобального ІТ-ринку, так і специфікою національного освітнього простору. Вдосконалення підготовки майбутніх ІТ-фахівців має бути спрямоване на забезпечення високої якості освіти, її відповідності потребам інноваційної економіки, формування ключових і професійних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в цифровому середовищі.

Першим *стратегічним напрямом удосконалення* є модернізація змісту освітніх програм відповідно до актуальних вимог ІТ-індустрії. Необхідним є впровадження новітніх дисциплін, орієнтованих на практичне застосування знань: кібербезпека, штучний інтелект, машинне навчання, Big Data, блокчейн-технології, хмарні сервіси, DevOps, UI/UX-дизайн. Важливою складовою є регулярне оновлення навчальних планів, узгоджених із професійними стандартами та запитами ринку праці [9].

Другим важливим напрямом є посилення практико-орієнтованої складової навчання. Зокрема, необхідно збільшити обсяг виробничих практик, стажувань у ІТ-компаніях, впроваджувати систему дуальної освіти, яка дозволяє студентам поєднувати теоретичне навчання з професійною діяльністю безпосередньо на підприємствах. Такий підхід сприяє формуванню професійних навичок, адаптації до реального виробничого середовища та підвищенню мотивації до навчання.

Важливим шляхом удосконалення є цифровізація освітнього середовища ЗФПО, що передбачає створення та підтримку сучасної інфраструктури: комп'ютерних лабораторій, навчальних платформ, віртуальних середовищ для програмування і тестування, а також широке використання хмарних сервісів для організації освітнього процесу. Забезпечення

безперешкодного доступу студентів до цифрових ресурсів, електронних бібліотек, баз даних сприятиме розвитку цифрової грамотності та самостійної роботи.

Особливу увагу слід приділяти підвищенню кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють підготовку ІТ-фахівців. Освітній процес не може бути ефективним без викладачів, які мають сучасні ІТ-компетентності, володіють навичками роботи з новітніми технологіями та застосовують інноваційні методи навчання. Доцільно стимулювати педагогів до проходження сертифікаційних курсів, участі в тренінгах, хакатонах, професійних спільнотах.

Одним із перспективних напрямів є розширення партнерства ЗФПО з роботодавцями та ІТ-компаніями. Спільна розробка освітніх програм, участь представників ІТ-бізнесу в освітньому процесі, проведення гостьових лекцій, майстер-класів, конкурсів проєктів, створення ІТ-кластерів при закладах освіти – усе це сприяє налагодженню ефективної взаємодії між освітою і професійною сферою.

Серед ефективних засобів удосконалення варто також відзначити впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, що дає можливість враховувати особистісні освітні потреби, темп навчання, професійні інтереси студента. Такі траєкторії можуть реалізовуватися шляхом вибіркових дисциплін, менторського супроводу, академічної мобільності та застосування адаптивних технологій навчання [1].

Значного значення набуває також розвиток soft skills (гнучких навичок): комунікативної культури, навичок командної роботи, управління часом, лідерства, креативності, емоційного інтелекту. У цьому контексті важливо інтегрувати в навчальні курси практики міжособистісного спілкування, тренінги, ділові ігри, кейс-методи, дебати.

Таким чином, вдосконалення професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у ЗФПО має відбуватися в контексті поєднання модернізованого змісту освіти, інноваційних освітніх технологій, практико-орієнтованості, партнерської взаємодії із бізнесом та розвитку кадрового потенціалу освітньої системи. Комплексна реалізація зазначених напрямів сприятиме формуванню конкурентоспроможних, мобільних, компетентних ІТ-фахівців, здатних до самореалізації та професійного зростання в умовах цифрової економіки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Результати проведеного теоретико-методологічного аналізу дали змогу окреслити стратегічні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у закладах фахової передвищої освіти, що відповідають трансформаційним процесам у цифровій економіці та зростаючим вимогам ринку праці. Встановлено, що підготовка конкурентоспроможного ІТ-фахівця в умовах сучасного освітнього середовища має ґрунтуватися на інтеграції компетентнісного, проєктно-орієнтованого, дуального підходів, що забезпечують практико-орієнтований характер навчання, розвиток профе-

сійної гнучкості та здатності до адаптації в умовах постійних технологічних змін.

Модернізація змісту професійної підготовки повинна передбачати включення новітніх дисциплін, зорієнтованих на сучасні потреби IT-галузі (зокрема, кібербезпека, штучний інтелект, хмарні сервіси, DevOps, UI/UX-дизайн), а також регулярну актуалізацію освітніх програм відповідно до змін у професійних стандартах. Визначено необхідність посилення ролі дуальної освіти, що забезпечує ефективну інтеграцію теоретичної підготовки з виробничою практикою, а також важливість цифровізації освітнього середовища, впровадження хмарних технологій, гнучких навчальних платформ і віртуальних лабораторій.

Підвищення якості професійної підготовки IT-фахівців у ЗФПО неможливе без цілеспрямованого оновлення кадрового потенціалу, розвитку партнерської взаємодії з IT-компаніями, інтеграції soft skills в освітній процес та впровадження індивідуалізованих освітніх траєкторій, що забезпечують особистісно орієнтований підхід до формування професійних компетентностей.

До подальших дослідницьких завдань слід віднести розроблення інтегрованої моделі професійної підготовки IT-фахівців у ЗФПО, емпіричне оцінювання результативності інноваційних освітніх технологій, а також вивчення механізмів ефективної співпраці між освітніми установами та IT-бізнесом.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бардус І. Фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.10>.
2. Зубик Л. Модель формування професійних компетентностей майбутніх IT-фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 83–89.
3. Конюхов С. Аналіз іноземного досвіду застосування технологій навчання у співпраці для професійної підготовки майбутніх IT-фахівців у закладах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2025. № 48(1). С. 29–40.
4. Наумук І. М. Освітні тренди у підготовці майбутніх IT-фахівців. *Актуальні питання сучасної інформатики*. 2017. № 5. С. 126–129.
5. Петренко С. Проблема професійної підготовки майбутніх IT-фахівців у рецепціях вітчизняних науковців останнього десятиріччя. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2023. № 1. С. 115–129.
6. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2019. № 30. Ст. 119. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>
7. Сікора Я. Б. Ретроспектива змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 3. С. 416–426.
8. Швардак М. В. STEM-освіта засобами цифрових технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023.

№ 92. т. 1. С. 160–164. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33>.

9. Шліхта Г. Вплив сучасного стану розвитку IT-галузі України на проблему професійної підготовки IT-фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2022. С. 225–232.

10. Kharchenko N., Shvardak M., Shelestova L., Trubacheva S. Analysis of the effectiveness of technology integration (interactive whiteboards, online platforms, etc.) in modern education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. 2024. Vol. 17. № se1. P. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.65-72>.

REFERENCES

1. Bardus, I. (2017). Fundamentalizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiinykh tekhnolohii do produktyvnoi diialnosti [Fundamentalization of the content of professional training of future specialists in the field of information technology for productive activities]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*. №3. S. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.10>. [in Ukrainian]
2. Kharchenko, N., Shvardak, M., Shelestova, L., & Trubacheva, S. (2024). Analysis of the effectiveness of technology integration (interactive whiteboards, online platforms, etc.) in modern education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. №17(se1). S. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse1.65-72>. [in English]
3. Koniukhov, S. (2025). Analiz inozemnoho dosvidu zastosuvannia tekhnolohii navchannia u spivpratsi dlia profesiinoi pidhotovky maibutnikh IT-fakhivtsiv u zakladykh vyshchoi osvity [Analysis of foreign experience in using collaborative learning technologies for the professional training of future IT specialists in higher education institutions]. *Osvitolohichniy diskurs*. №48(1). S. 29–40. [in Ukrainian]
4. Naumuk, I. M. (2017). Osvitni trendy u pidhotovtsi maibutnikh it-fakhivtsiv [Educational trends in the training of future IT specialists]. *Aktualni pytannia suchasnoi informatyky*. №5. S. 126–129. [in Ukrainian]
5. Petrenko, S. (2023). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnikh it-fakhivtsiv u retseptsiaikh vitchyznianskykh naukovtsiv ostannoho desiatylittia [The problem of professional training of future IT specialists in the perceptions of domestic scientists of the last decade]. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia*. №1. S. 115–129. [in Ukrainian]
6. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu: Zakon Ukrainy (2019). [On professional pre-higher education: Law of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. №30. 119 s. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>. [in Ukrainian]
7. Shlikhta, H. (2022). Vplyv suchasnoho stanu rozvytku IT-haluzi Ukrainy na problemu profesiinoi pidhotovky IT-fakhivtsiv [The influence of the current state of development of the IT industry in Ukraine on the problem of professional training of IT specialists]. In *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems* S. 225–232. [in Ukrainian]
8. Shvardak, M. V. (2023). STEM-osvita zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [STEM education by means of digital technologies]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii: 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. №92(1). S. 160–164. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33>. [in Ukrainian]

9. Sikora, Ya. B. (2023). Retrospektyva zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [A retrospective of the content of professional training for future information technology specialists]. *Nauka i tekhnika sohodni*. №3. S. 416–426. [in Ukrainian]

10. Zubyk, L. (2016). Model formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh IT-fakhivtsiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Model of formation of professional competencies of future IT specialists in the process of studying professional disciplines]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky*. № 1. S. 83–89. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШВАРДАК Маріанна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної,

початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх іт-фахівців у закладах фахової передвищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHVARDAK Marianna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool, Primary Education and Educational Management, Mukachevo State University.

Scientific interests: professional training of future it specialists in institutions of professional pre-higher education.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.147:37.013.74:001.891.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-116-121

БАСЮК Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5964-6098>

e-mail: natabasyuk@ukr.net

УНІВЕРСИТЕТ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто актуальну проблему освітнього середовища як ключового фактору розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи в умовах університету. Розглянуто підходи Дж. Г. Ньюмена, К. Ясперса, Я. Пелікана, Х. Ортега-і-Гассета та інших науковців до особливостей освітнього середовища, які змінювалися протягом століть під впливом різних факторів. З'ясовано, що в університетах минулого першорядне місце відводилось інтелектуальній складовій. Емоційно-психологічна складова, міжособистісна взаємодія між учасниками освітнього процесу, культурні чинники, хоча й були присутні в освітньому середовищі, проте їм не приділялось належної уваги, що часто призводило до низької ефективності навчання й виховання. На основі теоретичного аналізу джерел встановлено, що від суттєвого наповнення і структурних компонентів освітнього середовища університету залежить якість освіти, загальна культура та професійне становлення випускника закладу вищої педагогічної освіти.

Виявлено, що освітнє середовище університету характеризується з різних позицій: як ресурс якості вищої освіти; як узагальнений, сукупний, інтегрований, цілісний фактор розвитку особистості; як складна система взаємопов'язаних умов, засобів, факторів, ресурсів, які впливають на процес навчання й розвитку здобувачів освіти; як джерело професійного й особистісного досвіду, стимул самореалізації майбутнього фахівця. Запропоновано авторське визначення освітнього середовища університету, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. Під ним розуміється педагогічно сконструйований комплекс умов (соціальних, емоційно-психологічних, організаційно-педагогічних, духовно-моральних, предметно-чуттєвих) і впливів, які емоційно та інтелектуально наповнюють життєпростір майбутніх учителів початкової школи, стимулюючи їх до міжособистісної взаємодії й активізуючи процеси самоусвідомлення, саморегуляції й співпереживання, надають можливість, а також зумовлюють ефективний розвиток емоційного інтелекту та особистісно-професійне становлення. Розроблено структуру освітнього середовища університету, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи, її охарактеризовано структурні компоненти, серед яких просторово-предметний, соціально-особистісний, ціннісно-смісловий, емоційно-орієнтований і змістово-методичний.

Ключові слова: університет, освітнє середовище, емоційний інтелект, майбутні вчителі початкової школи.

BASYUK Natalia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Primary Education and Culture of Professional Language of

Zhytomyr State University named after Ivan Franko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5964-6098>

e-mail: natabasyuk@ukr.net

UNIVERSITY AS AN ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF AN EMOTIONALLY INTELLECTUAL EDUCATOR

The article considers the current problem of the educational environment as a key factor in the development of emotional intelligence of future primary school teachers in a university setting. The approaches of J. G. Newman, K. Jaspers, J. Pelican, J. Ortega y Gasset and other scholars to the features of the educational environment, which changed over the centuries under the influence of various factors, are

considered. It is found that in the universities of the past, the intellectual component was given primary place. The emotional and psychological component, interpersonal interaction between participants in the educational process, and cultural factors, although present in the educational environment, were not given due attention, which often led to low effectiveness of teaching and education. Based on a theoretical analysis of sources, it was established that the quality of education, general culture, and professional development of a graduate of a higher pedagogical education institution depend on the essential content and structural components of the university's educational environment.

It was found that the educational environment of the university is characterized from different positions: as a resource of quality of higher education; as a generalized, cumulative, integrated, holistic factor of personality development; as a complex system of interconnected conditions, means, factors, and resources that influence the learning process and development of students; as a source of professional and personal experience, a stimulus for self-realization of a future specialist. The author's definition of the university educational environment aimed at developing the emotional intelligence of future primary school teachers is proposed. It refers to a pedagogically constructed complex of conditions (social, emotional-psychological, organizational-pedagogical, spiritual-moral, objective-sensory) and influences that emotionally and intellectually fill the living space of future primary school teachers, stimulating them to interpersonal interaction and activating the processes of self-awareness, self-regulation and empathy, provide an opportunity and also determine the effective development of emotional intelligence and personal and professional development. The structure of the university's educational environment aimed at developing the emotional intelligence of future primary school teachers has been developed, and structural components have been characterized, including spatial-subject, social-personal, value-semantic, emotionally-oriented, and content-methodical.

Key words: university, educational environment, emotional intelligence, future elementary school teachers.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Професійно-особистісне становлення майбутнього педагога значною мірою визначається університетським освітнім середовищем, в якому він перебуває впродовж років навчання у закладі. Середовище освіти університету формує не тільки знання й професійні компетенції, але й надає можливості для позанавчальної діяльності, участі в науково-дослідницькій роботі, чим розширює світогляд і підвищує рівень професійної підготовки майбутніх фахівців. Соціальна взаємодія з однокурсниками, викладачами, адміністрацією університету формує навички комунікації, критичного мислення, лідерства, вміння працювати в команді та інші soft skills. Університет як складова соціуму суттєво впливає на формування аксіологічної сфери майбутніх педагогів, їх громадянської позиції і соціальної відповідальності.

Одним з критеріїв якості професійної підготовки в педагогічному університеті є високий рівень сформованості емоційного інтелекту випускника. Освітнє середовище університету є ключовим фактором розвитку емоційного інтелекту студентів. Воно може як сприяти, так і перешкоджати формуванню навичок самоусвідомлення, емоційної регуляції, емпатії і соціальної взаємодії. Тільки педагогічне керівництво організацією університетського освітнього середовища здатне гарантувати ефективний процес розвитку емоційного інтелекту в майбутніх фахівців. Особливе місце в структурі освітнього середовища займає емоційна складова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема університету та його освітнього середовища постійно знаходиться в центрі уваги науковців. Концепцію університетської освіти розробляли Т. Веблен, Дж. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, Я. Пелікан, А. Флекснер, К. Ясперс та інші. Дослідженням місії університету займалися В. Андрущенко, В. Кремень, С. Курбатов, Д. Мірошніченко, В. Огнев'юк, М. Рогожа. Освітнє середовище закладу вищої освіти є предметом зацікавлення І. Ахновської, М. Братко, Р. Вайноли, О. Кабацької, В. Ковальчук, О. Марченко, Н. Науменко, О. Петрук, Т. Тюльпи, О. Шапран, Ю. Шапрана, О. Ярошинської та інших учених. Однак недооціненим науковцями залишається вплив освітнього середовища університету, зокрема його

емоційної складової, на розвиток емоційного інтелекту у майбутніх педагогів. Ці питання не знайшли свого належного розкриття у наукових працях дослідників.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців до організації освітнього середовища університету, розкрити його вплив на розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів початкової школи, охарактеризувати структурні компоненти освітнього середовища, сприятливого для розвитку умінь і навичок емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше поняття «середовище» використав у своїх роботах французький філософ і психолог І. Тен у XIX ст., звернувши увагу наукової спільноти на роль середовища в процесах навчання і виховання.

На думку англійського педагога і церковного діяча Дж. Г. Ньюмена [4], університет впливає на формування індивідуальності студента насамперед своїм середовищем. Очолований ним Католицький університет втілював модель «ліберального університету», в якому домінували ліберальні цінності – цінність людської особистості, індивідуальна свобода, безпека, право власності. Університет, на його думку, – це спільнота викладачів і студентів, об'єднаних спільною ідеєю – культивуванням інтелекту. Інтелект у розумінні Дж. Г. Ньюмена – відносно стійка структура розумових здібностей особистості, яка об'єднує в собі систему розумових операцій, стиль мислення і стратегію розв'язання життєвих проблем з індивідуальним підходом до ситуації. Відтак, Дж. Г. Ньюмен робить ставку на наукову складову освітнього середовища університету, не забуваючи при цьому про збереження європейських гуманістичних цінностей. Значна роль у формуванні інтелектуальної культури студентів належить викладачам, які позиціонують знання власною персоною і власним способом життя, показуючи студентам взірці для наслідування в сенсі принципності, послідовності у власних переконаннях та готовності йти до кінця у відстоюванні власних цінностей. Доброзичливі, ненапружені стосунки, які складаються між викладачами та студентами, спонукають до вільного спілкування, висловлення нових оригінальних і креативних ідей, наукових відкриттів, розробок. Позитивна емоційна атмосфера налаштовує на співпрацю,

стимулює до інтелектуального зростання. Отже, не вказуючи прямо на присутність емоційної складової в освітньому середовищі, Дж. Г. Ньюмен вказує на її важливість у формуванні інтелектуальної особистості. Освітнє середовище, в яке занурюється студент під час навчання, закладає на все життя в його свідомості прагнення до саморозвитку, самовдосконалення й внесення змін у життя суспільства.

Схожої позиції дотримувався німецький філософ, психолог і психіатр К. Ясперс. Він наголошував на дослідницькій функції університету. Проведення наукових досліджень, на його думку, – найперше завдання університетської освіти. На другому місці – навчання. Поєднання дослідницької діяльності й навчання забезпечують інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців. Третє місце у функціональному полі університету займає культура. Отже, університет виконує три основні функції: проведення наукових досліджень, здійснення професійної підготовки, виховання культурної особистості. На їх реалізацію і має бути спрямоване освітнє середовище університету. Як і Дж. Г. Ньюмен, К. Ясперс вважає, що знання приходять не в готовому вигляді, а в процесі наукового дослідження, яке спонукає розвиток аналітичних і критичних мисленнєвих навичок, емоційно-вольових і творчих навичок. Тому університету потрібне таке освітнє середовище, якому притаманна творча атмосфера, позитивні емоції, відкрита й зворотна комунікація, коли суб'єкт освітнього процесу може без страху осуду ставити запитання й отримувати на них відповіді, вдається до самостійного пошуку знання як істинного.

Один з найбільш впливових інтелектуалів ХХ століття, богослов, філософ, педагог, ректор Єльського університету Я. Пелікан у праці «Ідея університету: переосмислення» проводить заочний діалог з Дж. Г. Ньюменом, в певних аспектах погоджуючись, а в певних дискутуючи з ним. У книзі автор стверджує, що з метою відповідати суспільним вимогам і базовим цінностям університет у своїй діяльності повинен дотримуватись чотирьох векторів: «поступ знання через дослідження, передача знання в процесі навчання, збереження знання в наукових зібраннях і розповсюдження знання через публікації» [5, с. 4]. Можна зрозуміти, що в освітньому середовищі університету опора робиться на наукову складову. Однак, аналізуючи історичні факти, пов'язані з вчинками представників наукової спільноти, вчений приходить до висновку, що інтелектуалізм не може вважатися гарантією моральності та духовності. Тому, згідно думок автора, в пріоритеті мають бути не тільки інтелектуальна атмосфера й дух університетської освіти, але й особистісний розвиток майбутнього фахівця, можливості, умови, засоби для якого забезпечує освітнє середовище. Повноцінний розвиток особистості стимулюють інтелектуальні, емоційні, соціальні та фізичні аспекти освітнього середовища. На індивідуальному рівні це відбувається за допомогою саморефлексії, самовдосконалення, соціальної взаємодії, що

сприяє формування потрібних умінь і навичок, відкритості до нових викликів. Так, зокрема, розвиток й удосконалення навичок співпраці, емпатії та ефективної комунікації забезпечують розвиток емоційного інтелекту.

Водночас Я. Пелікан виступав проти інтенсифікації певної складової освітнього середовища, оскільки це переводить її в площину формальності. З такою думкою погоджується Р. Гречкосій, вважаючи, що в освітньому середовищі усі «складові частини мають бути вивірено розподілені. Наприклад, зміщення акценту суто на дослідницьку діяльність унеможлиблює якість освітньої компоненти та призводить до хибних наукових істин» [3].

На думку іспанського філософа Х. Ортега-і-Гассета, університет – центр освіти, науки, і культури, основне завдання якого – «зробити із звичайної людини, перш за все, людину культурну» [10, с. 73] та справжнього професіонала своєї справи. Під культурою він розумів рівень інтелектуального розвитку особистості, який допоможе їй орієнтуватися в соціумі й служити інтересам суспільства. Університет як культурний осередок орієнтується не на формування студента-дослідника, світогляд якого обмежується науковою освітою, а на ціннісну духовність і високу культуру. Університетська освіта, стверджував Х. Ортега-і-Гассет, сприяє духовному збагаченню людини, що робить її вільною у своїх думках і діях.

Про необхідність врахування емоційної складової в структурі освітнього середовища яскраво ілюструє епізод з університетом Хопкінса, заснованого в 1876 р. у Сполучених Штатах Америки, в штаті Мериленд. З самого початку він бачився як установа з потужним кадровим складом із залученням учених й університетських професорів, найкращих представників інтелектуальної університетської еліти, що забезпечить найвищий рівень підготовки її здобувачам. А. Флекснер казав: «Університет Хопкінса – це заклад, щиро відданий пошуку знань, вирішенню проблем, критичній оцінці досягнень і підготовці людей на більш високому рівні. Такого університету до заснування університету Джона Хопкінса у нас не було» [9]. Університет використовував німецьку модель освіти, де основними формами передачі знань були лекція і проведення наукового дослідження. Постійне диктування і записування лекцій, монотонне бурмотіння викладача викликали нудьгу, розпорошували увагу слухачів. Перевантаження змісту лекції науковими термінами, відсутність емоційності і зв'язку з життям викликало швидко втому, знижувало позитивну мотивацію до навчання. Поступово це призвело до того, що на заняттях була присутня лише третина студентського корпусу. Натомість семінарські заняття, де проводились наукові дослідження, викликали у студентів жвавий пізнавальний інтерес, бажання самостійно знайти відповіді на поставлене запитання. Метод семінару швидко набув поширення і був перейнятий іншими американськими освітніми закладами. Отже,

позитивні емоції в освітньому процесі є дієвим інструментом впливу на когнітивні функції, мотивацію, психоемоційні стани особистості, що, в свою чергу, підвищує ефективність навчання.

У працях зарубіжних (Р. Воско, М. Гелбрейт, С. Ковей, С. Мерріам, Дж. Паппас, Дж. Равен, Дж. Сандберг, Д. Уайт) і вітчизняних (Т. Андрющенко, Н. Бондаренко, М. Братко, О. Карпова, В. Кравченко, А.Цимбалару, О. Ярошинська та ін.) дослідників освітнє середовище розглядається з таких позицій: як цілісна система; як джерело, фактор, умова формування і розвитку особистості; як невід'ємний елемент процесу соціалізації; розвиваючий потенціал освітнього середовища можна розглядати лише з урахуванням взаємодії індивіда з освітнім середовищем.

З метою уточнення поняття «університет» ми звернулися до державних нормативно-правових документів. В Законі України університет трактується як «багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський / теологічний, медичний, економічний, юри-дичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність» [7].

У наукових джерелах освітнє середовище університету характеризується як ресурс якості вищої освіти; як узагальнений, сукупний, інтегрований, цілісний фактор розвитку особистості; як складна система взаємопов'язаних умов, засобів, факторів, ресурсів, які впливають на процес навчання й розвитку здобувачів освіти; як джерело професійного й особистісного досвіду, стимул самореалізації майбутнього фахівця. На основі даних підходів нами сформульовано робоче визначення освітнього середовища університету, орієнтованого на розвиток емоційного інтелекту в майбутніх учителів початкової школи: освітнє середовище університету – це педагогічно сконструйований комплекс умов (соціальних, емоційно-психологічних, організаційно-педагогічних, духовно-моральних, предметно-чуттєвих) і впливів, які емоційно та інтелектуально наповнюють життєпростір майбутніх учителів початкової школи, стимулюючи їх до міжособистісної взаємодії й активізуючи процеси самоусвідомлення, саморегуляції й співпереживання, надають можливість, а також зумовлюють ефективний розвиток емоційного інтелекту та особистісно-професійне становлення.

Прикметно, що вплив освітнього середовища на розвиток емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти відбувається в процесі взаємодії суб'єктів між собою і з ресурсами освітнього середовища. Процес розвитку емоційного інтелекту про-

являється в розвитку навичок саморефлексії, самоконтролю, емоційної регуляції, навичок емпатійного керування міжособистісними стосунками.

Під час наукових розвідок нами встановлено, що структура освітнього середовища університету бачиться науковцями різноаспектно і нараховує різну кількість компонентів. Так, зокрема, М. Братко [1] виокремлює особистісний (суб'єкти освітнього процесу, тобто викладачі і студенти, взаємодія, взаємовплив, взаємостосунки між ними), аксіологічно-смысловий (ціннісна система університету, яка знаходить відображення у місії, стратегії, корпоративній культурі закладу вищої освіти), інформаційно-змістовий (нормативні документи, освітні програми, інші проекти, які регламентують освітню діяльність), організаційно-діяльнісний (форми, методи, технології, стилі взаємодії тощо), просторово-предметний (матеріально-технічна база й інфраструктура закладу вищої освіти). І. Габа [2] в структурі освітнього середовища закладу вищої освіти вбачає три компоненти: інформаційний – включає освітні програми, навчальні плани, навчально-методичні посібники, візуалізовану інформацію, інтернет-сайти; соціальний – передбачає взаємодію суб'єктів освітнього процесу на принципах діалогічності й партнерства; технологічний – охоплює різні види діяльності студентів і викладачів, форми, методи, технології, засоби контролю. О. Петрук [6] розглядає структуру освітнього середовища закладу вищої військової освіти як єдність інформаційно-змістового, організаційно-комунікативного, технологічного й матеріально-технічного компонентів. Дослідники О. Шапран і Ю. Шапран [8] у якості складових освітнього середовища університету, що діє в умовах компетентісно-зорієнтованої педагогічної освіти, виділяють матеріально-технічну (матеріально-технічний потенціал та інноваційна інфраструктура закладу вищої освіти), технологічну (використання інноваційних педагогічних технологій) і суб'єктно-соціальну (реалізується через взаємопов'язану цілеспрямовану діяльність викладачів і студентів, врахування їх цінностей і мотивів і спрямовує їх на розвиток особистісних професійно-значущих якостей).

На основі проаналізованих результатів та з урахуванням особливостей формування емоційного інтелекту в структурі освітнього середовища університету нами виокремлено просторово-предметний, соціально-особистісний, ціннісно-смысловий, емоційно-орієнтований і змістово-методичний компоненти.

Просторово-предметний компонент включає архітектурні особливості і дизайн навчальних приміщень та інфраструктурні можливості університету. Його існування не можливе без належної матеріально-технічної бази, яка відповідає за устаткування і технологізацію освітнього середовища. Соціально-особистісний компонент реалізується через соціальну взаємодію учасників освітнього процесу, тобто студентів, викладачів, адміністрації, де здобувачі мають можливість засвоїти соціальні норми й правила співжиття,

працювати в команді, проявляти й стримувати власні емоції, впливати на емоційний стан іншої людини, емпатійно ставитись до інших, ефективно комунікувати і співдіяти. Ціннісно-смысловий компонент освітнього середовища транслює здобувачам цінності, культурні норми і традиції, за якими живе заклад і які відображаються у стилі викладання і комунікації. Емоційно-орієнтований компонент полягає в створенні сприятливого емоційного фону освітнього процесу: використанні форм і методів, які пробуджують пізнавальний інтерес і бажання вчитися, побудову підтримуючих і довірливих емоційних відносин між суб'єктами, створення позитивної емоційної атмосфери в освітньому середовищі, де кожен відчуває себе комфортно і безпечно. Змістово-методичний компонент – це нормативно-правова документація, яка регламентує освітню діяльність, і навчально-методичні ресурси (освітні програми, навчальні плани, форми, методи, технології тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, дослідження освітнього середовища університету дозволило нам глибше осмислити його значення у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. Науковий аналіз засвідчив, що освітнє середовище завжди розглядалось зарубіжними і вітчизняними вченими як надважливий засіб впливу на інтелектуальну й емоційну сферу майбутніх фахівців, простір, в якому набуваються риси емоційно-інтелектуального вчителя, конкурентоспроможного на ринку праці й затребуваного суспільством. Університет пропонує здобувачам вищої освіти освітнє середовище, яке є педагогічно керованим. Щоб скерувати його на розвиток емоційного інтелекту в майбутніх учителів початкової школи, викладач повинен чітко усвідомлювати його структуру, яку ми розглядаємо як взаємопов'язану єдність просторово-предметного, соціально-особистісного, ціннісно-смыслового, емоційно-орієнтованого і змістово-методичного компонентів, що відповідає структурі емоційного інтелекту.

Перспективним напрямком подальших досліджень є виділення й обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі університету.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67 – 72.
2. Габа І. М. Освітнє середовище : соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*. 2010. Том 7. Вип. 22. С. 27 – 31.
3. Гречкосій Р. Вплив глобалізації на трансформаційні зміни в університетській освіті: суперечності процесу. *Вища освіта України*. 2023. №4. С. 10–16.
4. Ньюмен Дж. Г. Ідея Університету. Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. 304 с.
5. Пелікан Я. Ідея університету / пер. з англ. В. Верлока та ін. Київ : Дух і Літера, 2008. 360 с.

6. Петрук О. В. Освітнє середовище ВВНЗ як умова розвитку професійної культури майбутніх фахівців з військової юстиції. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 1. С. 22 – 27.

7. Про вищу освіту: Закон України від 25.07.2018 № 1556-VII. ст. 2004. URL : <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu/>

8. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічні науки : Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. 2015. №23. С. 4 – 10.

9. Flexner A. Universities : American, English, German. New York : Oxford University Press, 1930. 381 p.

10. Ortega-y-Gasset J. Mission of the university. Princeton. 1994. 103 p.

REFERENCES

1. Bratko, M. (2015). Struktura osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu [Structure of the educational environment of a higher education institution]. *Naukovi zapysky. Seriya : Pedagogichni nauky*. Vyp. 135. S. 67 – 72. [in Ukrainian]
2. Haba, I. M. (2010). Osvitnie seredovyshe : sotsialno-psykholohichna paradyhma [Educational environment: a socio-psychological paradigm]. *Aktualni problemy psykholohii*. Vol. 7. Vyp. 22. S. 27 – 31. [in Ukrainian]
3. Hrechkosii, R. (2023). Vplyv hlobalizatsii na transformatsiini zminy v universytetskii osviti: superechnosti protsesu [The impact of globalization on transformational change in university education: contradictions of the process]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. №4. S. 10–16. [in Ukrainian]
4. Niemen, Dzh. H. (2002). Ideia Universytetu [The idea of a university]. In: *Ideia universytetu: Antolohiia [The Idea of the University: Anthology]*. (M. Zubrytska, Ed.). Lviv : Litopys. 304 s. [in Ukrainian]
5. Pelikan, Ya. (2008). Ideia universytetu [The idea of a university]. (V. Verloka, Trans. in Eng.). Kyiv : Dukh i Litera. 360 s. [in Ukrainian]
6. Petruk, O. V. (2022). Osvitnie seredovyshe VVNZ yak umova rozvytku profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv z viiskovoi yustytisii [The educational environment of a HMEI as a condition for the development of the professional culture of future specialists in military justice]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 50. Vyp. 1. S. 22 – 27. [in Ukrainian]
7. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (25.07.2018) [Law of Ukraine «On Higher Education»]. URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-N-1556-vii-pro-vishhu-osvitu/> [in Ukrainian]
8. Shapran, Yu. P., Shapran, O. I. (2015). Typolohiia osvitnoho seredovyscha v umovakh kompetentnisno-zorientovanoi pedahohichnoi osvity [Typology of the educational environment in the context of competency-based pedagogical education]. *Pedahohichni osvita : Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. № 23. S. 4 – 10.
9. Flexner, A. (1930). Universities: American, English, German. New York : Oxford University Press. 381 p. [in English]
10. Ortega-y-Gasset J. (1994). Mission of the university [Mission of the university]. Princeton. 103 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАСЮК Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: університет як середовище формування емоційно-інтелектуального педагога.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
BASYUK Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Culture of Professional Language of Zhytomyr State University named after Ivan Franko.

Scientific interests: university as an environment for the formation of an emotionally intellectual educator.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2025 р.
 Стаття прийнята до друку 23.07.2025 р.

УДК 37.01

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-121-125

БИКОВА Олександра –
 аспірант Української державної льотної академії
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-9853>
 e-mail: oleksandra.kulik84@gmail.com

ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АВІАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті досліджено особливості впливу мотивації майбутнього фахівця авіації на формування його самостійності в процесі професійної підготовки.

Встановлено, що результативність формування мотивації можлива лише тоді, коли здобувач освіти вдається пов'язати мету з особистісними цінностями. Чим більше особистісні цінності пов'язані з результатами майбутньої професійної діяльності, тим більше внутрішні мотиви активно впливають на мотивацію особистості студента.

Висока позитивна мотивація може виступати компенсуючим фактором у випадку, коли недостатньо високих здібностей; однак цей фактор не працює у зворотному напрямку: жодний високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву чи слабку його вираженість, не може призвести до значних успіхів в навчанні. Це свідчить про прямий зв'язок між мотивацією та емоційним інтелектом, оскільки саме його сформованість надає мотивації позитивного спрямування.

Розвиваючись, особистість змінює зовнішній світ відповідно до власних внутрішніх можливостей. Належний рівень розвитку мотиваційних процесів є для студента особливою цінністю, оскільки дозволяє йому підтримувати на дієвому рівні свій психічний потенціал, своє психологічне благополуччя. Потреба в самозмінах значною мірою залежить від виникнення у студента мети досягнути бажаного рівня особистісного зростання.

Основною ознакою мотивації взагалі, є її дієвий характер, її органічне проникнення в різноманітні прояви у різні вияви активності та діяльності, поведінки. Ця активність виникає на основі єдності свідомості та реальної поведінки, детермінує діяльність особистості, конструктивно впливає на

досягнення важливих, особистісно значущих та актуальних у суспільному плані цілей.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні особливостей взаємовпливу мотивації та професійних очікувань майбутнього авіафахівця.

Ключові слова: майбутній фахівець авіації, професійна підготовка, мотивація, професійна діяльність, особистість, особистісне зростання, цінність, активність, діяльність.

BYKOVA Oleksandra –
 Postgraduate student, Ukrainian State Flight Academy
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-9853>
 e-mail: oleksandra.kulik84@gmail.com

POSITIVE MOTIVATION OF A FUTURE AVIATION SPECIALIST IN THE PROCESS OF HIS PROFESSIONAL TRAINING

The article examines the peculiarities of the influence of the motivation of a future aviation specialist on the formation of his independence in the process of professional training.

The effectiveness of motivation formation is possible only when the student manages to connect the goal with personal values. The more personal values are related to the results of future professional activity, the more internal motives actively influence the motivation of the student's personality.

High positive motivation can act as a compensating factor in the case when high abilities are not enough; however, this factor does not work in the opposite direction: no high level of abilities can compensate for the absence of educational motive or its weak expression, cannot lead to significant success in learning. This indicates a direct connection between motivation and emotional intelligence, since it is its formation that gives motivation a positive direction.

Developing, the personality changes the external world in accordance with its own internal capabilities. The appropriate level of development of motivational processes is of particular value for the student, since it allows him to maintain his mental potential and psychological well-being at an effective level. The need for self-change largely depends on the emergence of a student's goal to achieve the desired level of personal growth.

The main feature of motivation in general is its effective nature, its organic penetration into various manifestations in various manifestations of activity and activity, behavior. This activity arises on the basis of the unity of consciousness and real behavior, determines the activity of the individual, constructively influences the achievement of important, personally significant and relevant goals in social terms.

Prospects for further research lie in studying the peculiarities of the interaction between motivation and professional expectations of a future aviation specialist.

Key words: future aviation specialist, professional training, motivation, professional activity, personality, personal growth, value, activity, activity.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Оцінка соціального успіху вимірюється не лише рівнем визнання серед своїх колег, а й особистими досягненнями через активну участь в прийнятті рішень, пов'язаних з професійною діяльністю та взяттям відповідальності на себе за них. Потреба у визнанні відображає здатність особистості діяти як неформальний лідер і висловлювати власні переконання. Прагнення об'єднатися, або бажання брати участь у спілкуванні, допомагати іншим, підтримувати дружбу та приймати допомогу, виявляється через бажання бути частиною групи, колективу та брати участь у загальних заходах.

Прагнення влади у особистості студента може виявлятися, насамперед, у прагненні впливати на інших своїх товаришів і керувати ними. Студенти з розвиненою потребою у владі, часто активні, енергійні, не бояться конфронтації, прагнуть відстоювати свою позицію. Потреба успіху вважається як стійке прагнення особистості досягти високих результатів у професійній діяльності. Потреба приналежності до спільноти інших людей, прагнення бути членом професійної команди визначає не тільки вибір особистістю в певній сфері професійної діяльності, а й характер виконання нею професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотивація навчальної діяльності є ключовим чинником у системі сучасної освіти, оскільки рівень засвоєння знань безпосередньо залежить від зацікавленості здобувачів вищої освіти. Аналіз наукових джерел засвідчує, що мотивація розглядається з різних теоретичних позицій, що відображає її багатогранність як психологічного й педагогічного феномена. Зокрема, окремі дослідники пов'язують мотивацію з творчістю (М. Бердяєв, П. Вікторов, Е. Гуссерль, Н. Кічук), з багатством духовного світу (І. Бех, М. Грот), із прагненням до самореалізації та самоздійснення як провідними чинниками розвитку особистості (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм), із прагненням до ідеалу (Г. Костюк, В. Семиченко, Ф. Хміль), а також із формуванням морально-етичних та професійних ціннісних орієнтацій (Г. Васянович, В. Гриньова, Л. Дибкова, Є. Іванченко, М. Князян, О. Резван, О. Романовський, В. Стрельников, Г. Тимошук). Теоретичне обґрунтування мотивації охоплює як змістовні теорії (Ф. Герцберг, Д. МакКлелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен), так і процесуальні (В. Врум, С. Адамс, Л. Портер, Е. Лоулер).

Психолого-педагогічні дослідження вітчизняних (І. В. Ляшенко, О. О. Малінка, О. С. Пінська) та зарубіжних вчених (Б. Вернер, Ф. Герцберг, Е. Дісі) демонструють широкую варіативність підходів до вивчення мотивації. У більшості підходів мотивація розглядається як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, механізмів і процесів, що зумовлюють виникнення спонук до досягнення життєво та професійно важливих цілей.

Мета статті – дослідити особливості впливу мотивації майбутнього фахівця авіації на формування його самостійності в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені, стверджують, що поняття мотивації можна використовувати в двох значеннях: - як систему факторів, що викликають активність організму і визначають спрямованість поведінки особистості: потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення; - як характеристику процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні, тобто мотивування.

Якщо є справжня зацікавленість у завданні, то можливість його реалізації сприймається - як винагорода; - очікування винагороди може спонукати особистість не ділитися своїми ідеями з іншими та послабити соціальні зв'язки між членами команди, що може стати перешкодою для формування організаційного та соціального капіталу та створення справді інноваційного продукту (рішення). Особливості професійного становлення значною мірою визначає професійний інтелект. У сучасних психологічних дослідженнях поняття професійного інтелекту частіше вживають у двох значеннях: а) специфічні особливості інтелектуальної діяльності фахівця, що визначають ефективність його професійної діяльності; б) якісний аспект інтелектуальної діяльності фахівця, що визначає його високий професійний рівень.

У наукових дослідженнях розрізняють зовнішню та внутрішню мотивацію. Зовнішня мотивація є надзвичайно важливим фактором, який створює успіх у професійній діяльності особистості, але внутрішня мотивація має сильний вплив на довгострокові результати праці та ставлення особистості до роботи протягом усього життя. При цьому чим сильніший її вплив, чим вище та різноманітніше вимоги до процесу та змісту роботи, чим більше їм відповідає поточний внутрішній стан особистості. Зовнішня мотивація може позитивно впливати на ранніх етапах роботи, відіграючи роль опори для створення системи ефективної роботи. Її також можна вважати додатковим стимулом, що виконує підтримуючу функцію на етапі консолідації команди.

До внутрішніх джерел навчально-професійної мотивації належать пізнавальні та соціальні потреби, потреби майбутньої професії (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчально-професійної мотивації визначаються умовами життєдіяльності студентів, зокрема вимогами, очікуваннями та можливостями. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування та діяльності. Очікування характеризують ставлення суспільства до освіти як норми поведінки, що приймається особистістю і дозволяє долати труднощі, пов'язані зі здійсненням навчально-професійної діяльності. Можливості – це об'єктивні умови, необхідні для розгортання навчально-професійної діяльності [3].

Зокрема, виявлено наявність сильної прямої кореляції між загальним рівнем навчальної мотивації та рівнем мотивації здобуття знань, оволодіння професією та отримання диплому. Відзначено наявність помірної прямої кореляції між рівнем адаптованості та рівнем організованості; між рівнем адаптивності та прагненням до успіху; між рівнем загального перфекціонізму та прагненням до успіху; між рівнем організованості і прагненням до успіху; між рівнем інтернальності локусу контролю та загальним рівнем навчальної мотивації. Виявлено помірну зворотну кореляцію між рівнями адаптивності та рівнем особистісної тривожності. Існує слабка пряма кореляція між рівнем інтернальності локусу контролю і рівнем особистісної тривожності; між загальним рівнем навчальної мотивації та рівнем організованості.

Особливе значення для навчально-пізнавальної діяльності має пізнавальний інтерес. У навчальному процесі інтерес виступає у декількох модифікаціях: як засіб навчання, як мотив навчальної діяльності, як стійка якість особистості. Особливістю пізнавального інтересу є його здатність збагачувати й активізувати не лише пізнавальну, а й будь-яку діяльність особистості, оскільки пізнавальні моменти є у кожній із них. Умовно розрізняють чотири послідовні стадії його розвитку: цікавість як елементарна стадія вибіркового відношення, детермінована зовнішніми обставинами; допитливість, що виявляється у прагненні особистості вийти за межі побаченого; пізнавальний інтерес, що характеризується пізнавальною активністю, вибірковою спрямованістю навчальних дисциплін, ціннісною мотивацією, в якій пізнавальні мотиви займають основне місце; теоретичний інтерес, що включає як прагнення пізнати складні теоретичні питання і проблеми певної наукової дисципліни, так і використання їх як інструменту пізнання [2, с. 206].

Розуміння мотивів діяльності та уявлення про механізми їхнього утворення мають важливе значення для особистості як суб'єкта діяльності, і для наукового розуміння психологічного змісту цих процесів. Від мотиву (в психологічному сенсі) залежить, якою є та чи інша дія, який суб'єктивний сенс вона має для певного студента, як відтворює його внутрішній світ, «картину його «Я». Мотиви діяльності особистості відображають найхарактерніші для неї способи реагування на певні елементи довколишньої (зовнішньої) і прихованої (внутрішньої) сфери існування особистості.

Рівень усвідомлення мотивів власної діяльності висвітлює властивий особистості спосіб реагування на певні явища: спонтанні дії, спрямовані та організовані дії тощо. Змістовний масштаб мотивування особистістю своїх дій характеризує як змістовий простір її реального і духовного буття, так і особистісну «зрілість» в оволодінні предметним світом та власними переживаннями взаємодій з цим світом.

Зв'язок між діями особистості та причинами, які зумовлюють і пояснюють ці дії, і описує поняття мотивації. Це певна сукупність факторів (мотивів, емоційних переживань, очікувань, намагань тощо особистості), які зумовлюють ту чи іншу форму активності особистості, спрямовану на зовнішній світ, явища індивідуального «Я» або інші рівні існування. Можна говорити про універсальну структуру мотивації особистості, проте зміст, що керує діями і поведінкою особистості, завжди буде індивідуальним, унікальним.

Об'єктивність мотивації допомагає реально оцінити ситуацію у сфері управлінської діяльності, зіставити її із завданнями та визначити потреби. Принцип об'єктивності мотивації передбачає аналіз мотиваційних методів та всебічність їх розгляду. Мотиваційна діяльність повинна базуватися на дійсності, реальності, конкретності фактів. Об'єктивність мотивації - це результат дослідження, проведення необхідних розрахунків, аналізу, вимірювань, порівнянь, виявлення недоліків або помилок у методах мотивації, що застосовуються. І лише узагальнення всіх отриманих таким чином даних призводить до точних і обґрунтованих висновків, розвиває вміння виникати в суть речей для встановлення істини. Все це дає можливість знайти правильне рішення для усунення порушень або попередження небажаних наслідків.

Сьогодні перед українськими закладами вищої професійної освіти стоїть важливе завдання: підготувати високоосвічених фахівців, здатних брати активну участь у якісно новий етап розвитку сучасного суспільства.

Головною метою навчання є не підготовка вузькопрофільних фахівців для конкретної сфери діяльності, а до розвитку професійних якостей висококваліфікованих фахівців та підвищення їх професійної компетентності.

Успіх у професійній діяльності майбутнього авіафахівця, як майбутнього керівника, може бути пов'язаний з успішною кар'єрою. Кар'єра тривалий час вважалася негативним явищем у суспільній свідомості і лише останнім часом прийшло розуміння соціального статусу та ролі у професійній діяльності особистості. У кар'єрі найважливіше – оволодіння рівнями і ступенем, професіоналізму, досягнення певного соціального статусу в професійній діяльності та призначення на певну посаду. Просування по службі (відоме як «вертикальна кар'єра») є одним із видів кар'єри, її адміністративний варіант [1].

Суб'єктом ціннісного ставлення особистості є не особистість, що пізнає, а практична її діяльність. Сама цінність постає як об'єктивна відповідність даного явища, процесу, дії, події, ідеї об'єктивним потребам та інтересам. Про ціннісне відображення в повному розумінні можна говорити лише тоді, коли є живе переживання, яке орієнтує особистість і спонукає її до практичних дій. З цих положень можна зробити висновок, що мотиви, яка

виконують в поведінці та діяльності особистості смислотвірну й регулювальну роль, виявляються тісно пов'язаними з цінностями особистості. Цінності, виступаючи в ролі, вкорінених в структурі особистості загальносоціальних регуляторних механізмів, встановлюють межі або рамки соціального існування суб'єкта.

Установлено, що ті студенти, які беруть участь у розвитку позитивної мотивації, мають вищий рівень самостійності в порівнянні з тими, хто такого навантаження не виконує. Тобто, набутий досвід у процесі розвитку позитивної мотивації є необхідною основою вироблення і формування елементів самостійності майбутнього авіафахівця.

Розвиток самодетермінації курсантів майбутніх авіафахівців більш інтенсивно розвивається залежно від їхнього розвитку позитивної мотивації. Процесуальні потреби посилюються з часом і в результаті активності особистості, яка спрямована на їх задоволення. Кожна особистість орієнтується в такій особливості: чим більше вона зайнята своєю улюбленою справою і чим більшу радість вона їй дає, тим більше хочеться її продовжувати. Тому внутрішні процесуальні потреби є принципово тими, що не насичуються, вони мають антигомеостатичний характер. Завдяки їм особистість розвивається, а не тільки задовольняє свою потребу в чомусь. Усе це дає змогу зрозуміти існування двох мотиваційних систем: зовнішньої та внутрішньої мотивації. Вони відносно незалежні одна від одної, а мотиваційний комфорт може бути досягнутий лише за умови повноцінного функціонування цих двох систем [3].

Глибокий аналіз внутрішньої та зовнішньої мотивації особистості приводить до проблеми самовизначення, заснованої на новому розумінні базових потреб особистості. У цьому напрямку стверджується, що внутрішня мотивація базується на трьох вроджених (організмичних) потребах: компетентність, самодетермінація (автономія); взаємозв'язок з іншими людьми (або сприйняття іншими людьми). Остання потреба включає встановлення надійних стосунків з іншими, які задовольняють особистість; стосунків, заснованих на почутті причетності та прив'язаності. Перераховані вище потреби існують у кожного (вроджені) і є важливими для функціонування внутрішньої мотивації, тому їх необхідно розвивати, оскільки саме на внутрішню мотивацію необхідно спиратися у процесі навчання та виховання студента.

Важливим фактором мотивації співробітників у будь якій діяльності є задоволеність від виконаної роботи. До чинників, що підтримують, варто віднести ті, які створюють необхідні для комфортного та спокійного буття, зокрема їх можна поділити на чинники оплати, чинники комфорту та чинники безпеки. До перших належать фактори, виплати заробітної плати, надання премії, виплату дивідендів, комісійних, бонусів та інших фінансових винагород; до других

відносяться створення комфортних умов для виконання своїх трудових обов'язків, а саме належних умов для комфортної роботи, повноцінного відпочинку після робочого часу та під час перерви тощо. До третьої групи факторів належить створення умов безпеки праці та соціального захисту, зокрема, у формі технологізації умов та знарядь праці, шляхом надання пільг, пов'язаних із соціальним та медичним страхуванням, програмами пенсійного накопичення, оплачуваними лікарняними та відпустками, іпотекою та споживчими кредитами тощо.

Виділяють три рівні розвитку внутрішньої мотивації. Перший рівень – ситуативний, коли поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби в самодетермінації, компетентності та значущих стосунках. Другий рівень ситуативно-ціннісний. Виникнення мотивації на цьому рівні можливе, навіть тоді, коли в самій діяльності задовольняються не всі психологічні потреби. Достатньо, щоб діяльність була значущою для особистості. Третій рівень – суб'єктно-ціннісний. На цьому рівні внутрішня мотивація стає особистісною якістю. Потреби в самодетермінації, компетентності та значущих відносинах набувають статусу цінностей. Особистість тепер сама здатна змінити ситуацію або переформулювати зовнішню визначене завдання. На суб'єктно-ціннісному рівні особистість може сформувати внутрішню позитивну мотивацію до будь якої діяльності, вийшовши за вимоги ситуації.

Мотивація особистості має тенденцію до зміни, непередбачуваності і навіть трансформації в демотиваційні явища, які пов'язані з пасивністю та соціальним відчуженням. Проте демотиваційні явища – це також є свого роду мотивація до бездіяльності та пасивності, яка зумовлена почуттям розчарування, самотності чи відповідним світоглядом та цінностями.

Результативність самоздійснення особистості студента залежить від багатьох психологічних якостей його особистості, і завдяки розвитку яких, особистість покращує свою продуктивність, освоює різні форми самоздійснення, що супроводжується зрізним рівнем вираженості прагнення до особистісного зростання і розвитку, характеристиками мотиваційно-потребнісної сфери й установками особистості на себе.

Стійкість мотивації саморозвитку залежить від стійкості ідеалу (образів ідеальних особистостей, ідеального «Я» та сталості самооцінки). У результаті оцінювання себе студент виявляє в себе недоліки, які, як відзначають дослідники, можуть мати різний характер. З одного боку, він може розуміти недолік як відставання від норми розвитку, позитивної якості, з іншого – рівень розвитку позитивної якості порівняно з наявним у нього ідеалом. У цьому випадку недолік помітний для оточення, і тому вирішальна роль у стимулюванні до саморозвитку буде належати

власній ініціативі студента. Бувають випадки, коли під невеликим розуміється наявність негативної якості.

Саморозвитку будь-якої системи передують зовнішні детермінанти. Коли вирішальна роль у розвитку переходить до внутрішніх детермінант, цей процес стає саморозвитком особистості. Це становлення особистості, як цілісної системи, яке можливе лише в єдності всіх її складників (інтелект, почуття, воля тощо) на певному етапі розвитку особистості. Реальне становлення особистості включає самосвідомість в єдності самопізнання, самооцінки, самоконтролю, саморегуляції, самоформування і самовдосконалення.

Таким чином, саморозвиток як процес свідомої цілеспрямованої зміни особистості, відбувається під впливом багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів. Вихідним фактором, що створює умови для виникнення мотивації саморозвитку, є соціокультурна ситуація існування особистості. У ній міститься значний спектр передумов, що спонукають особистість працювати над собою. Спрямованість, характер, рівні, якість саморозвитку особистості можуть бути усвідомлені й оцінені через з'ясування зовнішніх обставин життя, які стали стимулами процесу саморозвитку.

Виникнення усвідомленого прагнення до саморозвитку особистості є наслідком попереднього зовнішнього розвитку, тобто впливу суспільства на особистість через суб'єктивну діяльність деканів факультетів, батьків, викладачів тощо. Особистість студента, яка виступає не тільки як об'єкт, а й як суб'єкт становлення, орієнтується на те, щоб зовнішні виховні впливи породжували у неї розуміння різниці між досягнутим і бажаним. Таким чином, розвиток і саморозвиток у становленні особистості майбутнього фахівця утворюють єдиний процес.

Говорячи про мотиваційну складову самоосвітньої компетентності майбутніх авіафахівців, слід розглядати її у сукупності таких умінь, як: когнітивних (вдосконалення власної свідомості, пам'яті, мислення, творчих здатностей; оволодіння методами і формами пізнання); мотиваційних (вміння усвідомлювати власні потреби та інтереси і виявляти вольові зусилля задля їх задоволення); стимулюючих (здатність до усвідомлення необхідності ставити перед собою нові завдання з метою власного самовдосконалення через активну пізнавальну діяльність).

Прагнення майбутнього авіафахівця до самопізнання, саморозвитку в умовах внутрішньо та зовнішньо соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, відповідний рівень професійної компетентності, а з іншого – постійний професійний розвиток. Тому готовність майбутнього авіафахівця до його наступної професійної діяльності у процесі підготовки у закладі вищої освіти, як мета та результат його професійної підготовки, містить як інтегративний компонент мотивацію професійного саморозвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, об'єктивність мотивації допомагає реально оцінити ситуацію у сфері управлінської діяльності, зіставити її із завданнями та визначити потреби. Принцип об'єктивності мотивації передбачає аналіз мотиваційних методів та всебічність їх розгляду. Мотиваційна діяльність повинна базуватися на дійсності, реальності, конкретності фактів. Об'єктивність мотивації – це результат дослідження, проведення необхідних розрахунків, аналізу, вимірювань, порівнянь, виявлення недоліків або помилок у методах мотивації, що застосовуються.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні особливостей взаємовпливу мотивації та професійних очікувань майбутнього авіафахівця.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бикова О. Філософські, психологічні та педагогічні основи формування самостійності. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина*. 2025. Вип. 4(50). С. 150–160.
2. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. 4-те вид., переробл. і доп. Т. 1. Київ : Видавництво Людмила, 2025. 568 с.
3. Радул В. В., Радул О. С. Соціально-професійні явища та процеси життєдіяльності особистості. Дніпро: Середнік Т. К., 2025. 403 с.

REFERENCES

1. Bykova, O. (2025). Filosofski, psykholohichni ta pedahohichni osnovy formuvannia samostiynosti [Philosophical, psychological, and pedagogical foundations of the formation of independence]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seria: Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna*. (4)50. S. 150–160. [in Ukrainian]
2. Maksymenko, S. D. (Ed.). (2025). *Zahalna psykholohiia: Pidruchnyk* [General psychology: Textbook] (4th ed., Vol. 1). Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla. [in Ukrainian]
3. Radul, V. V., & Radul, O. S. (2025). *Sotsialno-profesiini yavyscha ta protsesy zhyttiediialnosti osobystosti* [Socio-professional phenomena and processes of personal life activity]. Dnipro: Serednik T. K. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БИКОВА Олександра – аспірант Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: дослідження особливостей формування самостійності майбутніх фахівців авіації.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BYKOVA Oleksandra – is a postgraduate student at the Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: research into the specifics of forming the independence of future aviation specialists.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 23.07.2025 р.

УДК 373.2.159.922.7:796.011.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-126-129

БІЛАН Валентина –

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,

дошкільної освіти та управління закладами освіти

Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-5211>

e-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Суперечливі дані щодо впливу рухової активності на фізичну підготовленість вказують на необхідність подальшого вивчення цих процесів протягом онтогенезу для формування цілісного розуміння їх динаміки.

У статті розглянуто значення рухової активності як одного з провідних чинників збереження та зміцнення психічного здоров'я дітей дошкільного віку. Підкреслюється, що дошкільний період є сенситивним етапом розвитку особистості, коли закладаються основи емоційного благополуччя, формуються адаптаційні механізми, соціальні навички та здатність до самостійного прийняття рішень. Обґрунтовано, що систематичні фізичні вправи, рухливі ігри та інші форми активної діяльності позитивно впливають на психоемоційний стан дітей, сприяють зниженню тривожності, розвитку саморегуляції, підвищенню стресостійкості, покращенню уваги, пам'яті та соціальної взаємодії. Визначено взаємозв'язок між руховою активністю та емоційно-вольовою сферою дошкільника, що проявляється у формуванні впевненості в собі, позитивного ставлення до оточення, здатності до колективної діяльності та прояву ініціативи в ігрових та навчальних ситуаціях. Особливу увагу приділено ролі педагогів і батьків у створенні оптимальних умов для достатнього рівня рухової активності та інтеграції ігрових і оздоровчих методик у повсякденний освітній процес і домашнє середовище. Показано, що системне використання рухових технологій сприяє не лише фізичному розвитку та зміцненню організму, а й психоемоційному та соціальному становленню дитини, формує основи здоров'язбережувальної компетентності та гармонійний розвиток особистості. Зроблено висновок, що рухова активність є комплексним інструментом підтримання психічного та фізичного здоров'я, формування навичок самоконтролю та соціальної адаптації, розвитку комунікативних компетентностей і підготовки до подальшої успішної соціалізації та навчання в школі.

Ключові слова: рухова активність, психічне здоров'я, діти дошкільного віку, емоційно-вольова сфера, соціалізація, психологічне благополуччя.

BILAN Valentyna –

PhD in Pedagogical Sciences Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Preschool Education and Education, Management of Educational Institutions of the Transcarpathian

Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-5211>

e-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

PHYSICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN STRENGTHENING THE MENTAL HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN

Conflicting data on the impact of motor activity on physical fitness indicate the need for further study of these processes throughout ontogenesis to form a holistic understanding of their dynamics.

The article discusses the importance of physical activity as one of the leading factors in maintaining and strengthening the mental health of preschool children. It emphasizes that the preschool period is a sensitive stage of personality development, when the foundations of emotional well-being are laid, adaptive mechanisms, social skills, and the ability to make independent decisions are formed. It is substantiated that systematic physical exercises, active games, and other forms of active activity have a positive effect on the psycho-emotional state of children, contribute to reducing anxiety, developing self-regulation, increasing stress resistance, improving attention, memory, and social interaction. A relationship has been identified between physical activity and the emotional and volitional sphere of preschoolers, which manifests itself in the formation of self-confidence, a positive attitude towards the environment, the ability to engage in collective activities, and the display of initiative in play and learning situations. Particular attention is paid to the role of teachers and parents in creating optimal conditions for sufficient physical activity and integrating play and health-improving techniques into the daily educational process and home environment. It is shown that the systematic use of motor technologies contributes not only to physical development and strengthening of the body, but also to the psycho-emotional and social development of the child, forming the basis of health-saving competence and harmonious personality development. It is concluded that physical activity is a comprehensive tool for maintaining mental and physical health, forming self-control and social adaptation skills, developing communication competencies, and preparing for further successful socialization and learning at school.

Key words: physical activity, mental health, preschool children, emotional and volitional sphere, socialization, psychological well-being.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні умови життя дітей дошкільного віку характеризуються зростанням психоемоційних навантажень, зниженням рівня природної рухової активності та збільшенням часу, проведеного у статичному положенні, що зумовлює ризики для їхнього фізичного та психічного здоров'я. Пси-

хічне благополуччя дитини формується у взаємозв'язку з різними чинниками розвитку, серед яких провідне місце займає рухова активність. Вона не лише забезпечує фізичний розвиток, а й виступає важливим засобом регуляції емоційного стану, розвитку вольових якостей, формування позитивних соціальних взаємин.

У наукових дослідженнях доведено, що достатній рівень рухової активності сприяє зниженню тривожності, підвищенню стресо-стійкості, покращенню когнітивних процесів, проте на практиці у закладах дошкільної освіти рухова діяльність часто розглядається переважно як засіб фізичного розвитку [3, 4, 8].

Це зумовлює необхідність більш глибокого вивчення ролі рухової активності у зміцненні психічного здоров'я дітей дошкільного віку та пошуку ефективних шляхів інтеграції рухових форм у педагогічний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання рухової активності досліджували Т. Андрищенко, О. Богиніч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Н. Синягіна, О. Козін, М. Рунова, Т. Осокіна. Як зазначають М. Гриньова та В. Маринич, незважаючи на наявність певних мотиваційних факторів, рівень залучення дітей різного віку до регулярної рухової активності залишається недостатнім для формування стійких навичок здорового способу життя від ЗДО до закінчення школи. Лише окремі навчальні заклади впроваджують інноваційні педагогічні методи, що скоріше є винятком, ніж правилом, у сучасній освітній практиці.

Рухова активність розглядається як ключовий фактор, що визначає фізичну підготовленість дітей. Однак, як зазначають М. Носко та Л. Сергієнко, результати деяких досліджень вказують на слабкі або відсутні взаємозв'язки між рівнем рухової активності та показниками фізичної підготовленості. Сучасні дослідження фізичної підготовленості, проведені такими вченими як О. Кібальник, О. Тимошенко та іншими, охоплюють різні вікові, гендерні та професійні групи, використовуючи різноманітні методики, що ускладнює порівняння отриманих результатів.

Суперечливі дані щодо впливу рухової активності на фізичну підготовленість вказують на необхідність подальшого вивчення цих процесів протягом онтогенезу для формування цілісного розуміння їх динаміки.

Мета статті – проаналізувати вплив рухової активності на психічне здоров'я дітей дошкільного віку, обґрунтувати її значення як чинника формування емоційного благополуччя та соціальної адаптації, а також визначити педагогічні умови й напрями використання рухових форм діяльності для зміцнення психічного здоров'я дитини в освітньому процесі та поза його межами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових навичок саморегуляції, емоційної стабільності, соціальної взаємодії, що безпосередньо пов'язано з рівнем рухової активності.

Рухова активність є одним із провідних чинників гармонійного розвитку дитини дошкільного віку, оскільки забезпечує не лише фізичне вдосконалення, а й сприяє становленню психічного здоров'я та відіграє ключову роль у фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини, особливо в період молодшого шкільного віку, коли

відбувається інтенсивне формування організму та особистості

Наукові дослідження Е. Вавілової, Е. Вільчківської, Н. Денисенко переконливо доводять, що рівень і якість рухової активності дітей дошкільного віку зумовлюються низкою чинників, серед яких провідне значення мають режимні моменти дня, специфіка організації рухової діяльності та умови навколишнього середовища. Саме вони виступають ключовими компонентами у забезпеченні не лише фізичного розвитку, але й становлення пізнавальної, емоційно-вольової та соціальної сфер особистості дитини [2; 3, с. 87].

Важливим аспектом є дотримання оптимального поєднання активності та відпочинку протягом дня. Науковці зазначають, що правильно організований режим дня, зокрема чергування інтелектуальних і рухових навантажень, сприяє формуванню у дітей здатності до саморегуляції, підвищенню працездатності та зниженню рівня психоемоційного напруження. Не менш суттєвим чинником є зміст і структура рухової діяльності, що пропонується дітям у закладі дошкільної освіти та поза його межами.

Рухова активність є природною потребою дитячого організму. Е. Вільчковський наголошує: «Рухова активність – це невід'ємна частина способу життя і поведінки дитини, що визначається соціально-економічними і культурними факторами, залежить від організації фізичного виховання, морфофункціональних особливостей організму, типу нервової системи, кількості вільного часу, мотивації до занять, доступності спортивних споруд і місць відпочинку дітей і підлітків» [2, с. 87].

Молодший дошкільний вік характеризується активним збагаченням рухового досвіду дитини, формуванням елементарних навичок контролю та регуляції власних рухів. Оскільки провідним видом діяльності у дітей цього віку є гра, саме ігрова форма стає найбільш ефективним засобом розвитку рухової активності.

У процесі рухливих ігор діти набувають досвіду самостійності, виявляють творчість, ініціюючи ігрові ситуації, вигадуючи нові способи виконання знайомих вправ та експериментуючи з власними рухами. Такі дії сприяють поступовому удосконаленню просторової орієнтації, узгодженості рухів, розвитку уяви та формуванню позитивного емоційного ставлення до рухової діяльності.

У старшому дошкільному віці рухова активність дітей досягає якісно нового рівня. Рухи стають більш координованими, узгодженими та ритмічними, що забезпечує їхню схожість із руховою діяльністю дорослої людини. У локомоціях з'являється легкість і впевненість, діти здатні виконувати завдання, які вимагають швидкості реакції, витривалості й точності.

Набутий руховий досвід старші дошкільники активно застосовують у різних видах діяльності: сюжетно-рольових іграх, іграх з правилами, елементарних спортивних вправах та змаганнях. У цей період особливо важливим стає поєднання індивідуальної активності з колективною взаємо-

дією, що сприяє розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці, організованості й довільності поведінки [5; 6].

Правильне вирішення проблеми розвитку рухової активності дітей старшого дошкільного віку зумовлюється застосуванням різних засобів на заняттях фізичною культурою, підвищується роль постійних, щоденних занять фізичними вправами, рухливими іграми.

Засобами розвитку рухової активності є:

- ранкова гімнастика;
- гімнастика пробудження;
- рухливі ігри, фізкультхвилинки;
- заняття фізичною культурою, в тому числі і на подвір'ї.

Набутий руховий досвід вони активно застосовують у різних видах діяльності – від сюжетно-рольових ігор до елементарних спортивних вправ і колективних ігор з правилами.

Таким чином, протягом дошкільного дитинства відбувається поступовий перехід від стихійної, переважно емоційно забарвленої рухової активності до більш цілеспрямованої, усвідомленої й організованої діяльності. Це створює підґрунтя для формування у дітей фізичної підготовленості, розвитку пізнавальних і волевих якостей, а також готовності до систематичного навчання у школі.

Ученими також доведений тісний взаємозв'язок рухової активності та психічного благополуччя дошкільників (О. Богиніч, Е. Вільчківський, Н. Динисенко, К. Левшунова, Т. Лохвицька та ін.). [1; 2; 3; 6]. У своїх напрацюваннях вони неодноразово наголошують на тому, що діти, які систематично займаються руховою діяльністю, відрізняються багаторістю, життєрадісністю, оптимізмом, високою працездатністю, витривалістю як до фізичних, так і до розумових навантажень.

К. Левшунова зазначає, що «спільна діяльність дітей, де обов'язковою умовою є прояв рухової активності, подолання у команді різних труднощів, досягнення загального командного результату – здружує дитячий колектив. Діти співпереживають успіхам та невдачам своїх товаришів, радіють їхнім досягненням, підтримують добрі взаємини між собою, піклуються про менших, сором'язливих і неспритних дітей, вчать прагнути не тільки до індивідуальних, але й командних перемог. Такі зміни істотно впливають на соціалізацію дошкільників та, у цілому, забезпечують психічне благополуччя» [6, с. 21].

Відсутність рухової активності не лише негативно позначається на здоров'ї дітей, але й знижує їх розумову здатність, сповільнює розвиток комунікативних навичок, робить дошкільників байдужими до навколишнього світу. Чим менш яскраво дитина проявляє різного роду емоційні реакції (від захоплення та радості до розчарування та агресивності), тим частіше це є показником слабких фізичних навичок та зниженої щоденної рухової активності.

Адже саме рух стимулює втрату дітьми поведінкових комплексів, яскраво демонструє біполярність емоцій: від радості та задоволення – до гніву і розчарування, забезпечує відчуття

життєрадісності, покращує настрій, викликає бажання виконувати будь-який вид діяльності [8, с. 22].

Основним ознаками психічного розвитку, як правило науковці вважають сформованість психічних процесів (відчуття, сприймання, увага, мислення, мовлення, воля), становлення емоційної сфери, збалансованість психічних станів, умінь свідомо керувати своєю поведінкою, адекватне реагування на зовнішні й внутрішні подразники.

Особливого значення рухова активність набуває в контексті профілактики психоемоційних розладів, що все частіше спостерігаються серед дітей дошкільного віку у зв'язку з високим інформаційним навантаженням, гіподинамією та обмеженням живого спілкування. Активні ігри, фізкультурні хвилини, музично-рухові вправи є доступними й ефективними засобами зняття нервово-емоційної напруги та відновлення психічної рівноваги та створюють умови для розвитку координації рухів, витривалості, швидкості реакції, а також стимулюють пізнавальну активність, увагу та уяву.

З позицій психофізіології, рухова діяльність, за О. Кокуном, розглядається як специфічний вид активності, що реалізується через систему рухових дій, спрямованих на забезпечення ефективної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем. Результатом такої взаємодії є не лише вдосконалення психомоторних функцій, але й цілісний розвиток психіки індивіда [5].

Опанування та вдосконалення механізмів організації, побудови й регуляції рухової діяльності відбувається в процесі онтогенезу на основі актуалізації філогенетично обумовлених утворень. Цей процес передбачає формування адекватного ставлення до ситуації, що виникає, усвідомлення її смислової структури та визначення завдань дій.

Вибір оптимального способу поведінки здійснюється з урахуванням індивідуальних можливостей суб'єкта, що забезпечує ефективність психомоторної та когнітивної діяльності й водночас сприяє розвитку здатності до саморегуляції та адаптації [4, с. 121].

Таким чином, рухова активність дітей дошкільного віку є багатфакторним явищем, яке визначається комплексом зовнішніх та внутрішніх умов. Її оптимальна організація виступає важливою передумовою гармонійного розвитку дитини, сприяє зміцненню фізичного і психічного здоров'я, формуванню емоційної стійкості, довільності поведінки та позитивного ставлення до навколишнього світу.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, рухова активність дітей дошкільного віку виступає багатовимірним чинником, що забезпечує фізичний, психічний та соціальний розвиток. Вона сприяє зміцненню серцево-судинної та опорно-рухової систем, підвищенню координації, розвитку рівноваги та моторного контролю, а також стимулює когнітивні процеси – увагу, пам'ять, мислення і уяву. Підвищення рухової активності сприяє формуванню емоційної стійкості, довільності поведінки

та саморегуляції у дітей. Ефективність рухової діяльності дітей значною мірою залежить від організації режиму дня, умов навколишнього середовища та змісту рухових вправ. Сприятливе соціальне середовище, підтримка з боку педагогів і батьків, безпечні та різноманітні просторові умови забезпечують високий рівень рухової активності та її позитивний вплив на психічне здоров'я.

Перспективними напрямками подальших досліджень є: вивчення впливу різних видів рухової активності – ігрової, спортивної, музично-рухової та комбінованої – на психоемоційний стан, когнітивні процеси та соціальну поведінку дітей; дослідження індивідуальних особливостей дітей (темперамент, фізична підготовка, емоційна чутливість) та їхнього впливу на ефективність рухової діяльності у зміцненні психічного здоров'я; розробка адаптованих програм фізичного виховання, що поєднують рухову активність із когнітивними та соціально-комунікативними завданнями.

Таким чином, рухова активність виступає ключовим чинником гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, зміцнення їхнього психічного здоров'я та формування основ життєвої компетентності. Систематичне вивчення та впровадження науково обґрунтованих методик рухової активності створює умови для всебічного розвитку особистості дитини і підвищення її адаптивних можливостей у соціальному та освітньому середовищі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Богиніч О. Л. Педагогічні умови підвищення рухової активності дітей 4–5 років на заняттях з фізичної культури: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1997. 167 с.
2. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Львів : ВНТЛ-Класика, 2019. 428 с.
3. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму дітей 5–10 років в закладах освіти : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : ЗОІППО, 2006. 228 с.
4. Дубогай О. Д. Фізичне виховання і здоров'я : навч. посібник. Київ : УБС НБУ, 2018. 271 с.
5. Кокун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
6. Левшунова К. В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільника : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2015. 233 с.
7. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів. Дніпропетровськ : Інновація, 2018. 252 с.
8. Сімко А. В. Психолого-педагогічні особливості організації рухової активності дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями в сім'ї. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 8. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/simko-av-psiologo-pedagogichni-osoblivosti-organizacii-ruhovoiaktivnosti.html>

REFERENCES

1. Bohinich, O. L. (1997). Pedagogichni umovy pidvyshchennia rukhovoї aktivnosti ditei 4–5 rokiv na zaniattiakh z fizychnoi kultury [Pedagogical conditions for increasing physical activity of 4–5-year-old children in physical education classes]. Kyiv: Ukrainian State Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. 167 s. [in Ukrainian]
2. Vilchkovskiy, E. S. (2019). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku [Theory and methodology of physical education of preschool children]. Lviv: VNTL-Klasika. 428 s. [in Ukrainian]
3. Vilchkovskiy, E. S., & Denysenko, N. F. (2006). Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu ditei 5–10 rokiv v zakladykh osvity [Organization of motor regime for 5–10-year-old children in educational institutions]. Zaporizhzhia: ZOIPPO. 228 s. [in Ukrainian]
4. Dubohai, O. D. (2018). Fizychnе vykhovannia i zdorovia [Physical education and health]. Kyiv: UBS NBU. 271 s. [in Ukrainian]
5. Kokun, O. M. (2006). Psykhofiziologiia [Psychophysiology]. Kyiv: Tsentр navchalnoi literatury. 184 s. [in Ukrainian]
6. Levshunova, K. V. (2015). Rukhova aktivnist yak chynnyk psykhoho blahopoluchchia doshkilnyka [Motor activity as a factor of preschool child's psychological well-being]. Kyiv: Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk. 233 s. [in Ukrainian]
7. Moskalenko, N. V. (2018). Fizychnе vykhovannia molodshykh shkoliariv [Physical education of younger schoolchildren]. Dnipro: Innovatsiia. 252 s. [in Ukrainian]
8. Simko, A. V. (2016). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti orhanizatsii rukhovoї aktivnosti ditei doshkilnogo viku z psykho-fizychnymy porushenniamy v sim'i [Psychological and pedagogical features of organizing motor activity of preschool children with psychophysical disorders in the family]. Aktualni pytannia korektsiinoї osvity (pedahohichni nauky). URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/simko-av-psiologo-pedagogichni-osoblivosti-organizacii-ruhovoiaktivnosti.html> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІЛАН Валентина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх здобувачів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BILAN Valentyna – PhD in Pedagogical Sciences Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Preschool Education and Education, Management of Educational Institutions of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II.

Scientific interests: preparing future preschool education seekers for professional activity in the context of modern education.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.
Стаття прийнята до друку 23.08.2025 р.

УДК: 378.147:371.1:8

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-130-137

ВАРГАНІЧ Галина –
старший викладач кафедри
вокально-хорової підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0913-3999>
e-mail: galinavarganich@gmail.com

КОСТИНА Людмила –
викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1709-8104>
email: kostinaluda@gmail.com

АНОТАЦІЯ НА ХОРОВИЙ ТВІР: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА. НА ПРИКЛАДІ ХОРОВОГО ТВОРУ ВОЛОДИМИРА СТЕЦЕНКА «А В ТОМУ САДУ»

Значне місце в системі професійного навчання майбутнього вчителя музики посідає диригентсько-хорова підготовка. Вона включає чимало професійних аспектів: диригент хору має бути спеціалістом у всіх галузях музичної науки, володіти знаннями з елементарної теорії музики, гармонії, поліфонії, музичної форми, основ хорознавства, методики роботи з хором. Тільки добре орієнтуючись у теорії, можна досягти значних успіхів у практичній діяльності. Ефективній підготовці сучасного фахівця багато в чому сприяє мотивована та правильно організована самостійна робота у період його навчання у ЗВО, яка в умовах сьогодення об'єктивно висувається на одне з пріоритетних місць у системі професійної освіти.

У процесі засвоєння дисциплін диригентсько-хорового циклу одним із видів самостійної роботи є написання анотації на хоровий твір. Зазвичай, під анотацією розуміють короткий виклад змісту книги або статті. Але анотація на хоровий твір – це дуже докладний і ретельний письмовий аналіз, який займає 10-15 сторінок друкованого тексту.

Автори запропонованої статті намагалися надати здобувачам вищої освіти цілісне уявлення про аналіз хорового твору в таких його складових: загальний аналіз, музично-теоретичний аналіз, вокально-хоровий аналіз, виконавський аналіз. Під час підготовчої роботи до її написання здобувачу вищої освіти необхідно досконало вивчити хоровий твір, встановити його жанрові та стилеві особливості, зуміти розробити репетиційний план роботи з хором. Такий вид самостійної навчально-творчої роботи передбачає розгорнутий виклад матеріалу про хоровий твір.

Письмовий аналіз хорового твору сприяє вирішенню проблем активізації самостійності студента, розвиваючи й дисциплінуючи мислення, допомагаючи глибше проникнути в суть художнього твору, залучаючи студента до наукової роботи, і в подальшому значно поліпшуючи роботу майбутнього вчителя музики з хоровим колективом.

Одна з магістральних ідей, яка проходить через весь текст наукової статті, полягає в тому, що кожний засіб музичної виразності і аналіз твору в цілому завжди повинен пов'язуватися з особливостями художнього образу.

Автори сподіваються, що надані матеріали допоможуть студентам сформувати професійні навички самостійної роботи з хоровою партитурою, свідомо підходити до вирішення навчальних завдань і стануть у нагоді студентам, майбутнім керівникам хору в їх подальшій практичній роботі.

Ключові слова: хоровий твір, диригент хору, партитура хору, музично-теоретичний аналіз, вокально-хоровий аналіз, виконавський аналіз.

VARGANICH Galina –
Senior Lecturer, Department of
Vocal and Choral Teacher Training
Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0913-3999>
email: galinavarganich@gmail.com

KOSTINA Lyudmyla –
Teacher, Department of Vocal and Choral Teacher Training
Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1709-8104>
email: kostinaluda@gmail.com

ANNOTATION ON A CHORAL WORK: THEORY, METHODOLOGY, PRACTICE. ON THE EXAMPLE OF A CHORAL WORK BY VOLODYMYR STETSENKO "AND IN THAT GARDEN"

A significant place in the system of professional training of a future music teacher is occupied by conducting and choral training. It includes many professional aspects. A choir conductor must be a specialist in all branches of musicology, have knowledge of elementary music theory, harmony, polyphony, musical form, the basics of choral studies, and methods of working with a choir. Only by being well-versed in theory can one achieve significant success in practical activities. The effective training of a modern specialist is largely facilitated by motivated and properly organized independent work during his studies at a higher educational institution, which in today's conditions is objectively promoted to one of the priority places in the system of professional education.

In the process of mastering the disciplines of the conducting-choral cycle, one of the types of independent work is writing an annotation for a choral work. Usually, an annotation is understood as a brief summary of the content of a book or article. But an annotation for a choral work is a very detailed and thorough written analysis that takes up 10-15 pages of printed text.

The authors of the proposed article tried to provide higher education students with a holistic understanding of the analysis of a choral work in its following components: general analysis, music-theoretical analysis, vocal-technical analysis, performance analysis. During the preparatory work for its writing, the student must thoroughly study the choral work, establish its genre and style features, and be able to

develop a rehearsal plan for working with the choir. This type of independent educational and creative work involves a detailed presentation of the material about the choral work.

Written analysis of a choral work helps to solve the problems of activating the student's independence, developing and disciplining thinking, helping to penetrate deeper into the essence of the work of art, involving the student in scientific work, and subsequently significantly improving the work of a future music teacher with a choral group.

One of the main ideas that runs through the entire text of the scientific article is that each means of musical expressiveness and analysis of the work as a whole should always be associated with the features of the artistic image.

The authors hope that the materials provided will help students develop professional skills in independent work with a choral score, consciously approach the solution of educational tasks and will be useful to students, future choir directors in their further practical work.

Key words: choral work, choir conductor, choir score, music-theoretical analysis, vocal-choral analysis, performance analysis.

Постановка та обґрунтування актуальної проблеми. Починаючи з I курсу і до самого закінчення ВНЗ, здобувачі вищої освіти двічі на рік виконують письмовий аналіз одного з хорових творів, який вони диригують, а після вивчення дисциплін: «Хорознавство», «Методика роботи з хором» анотація стає більш розгорнутою.

Багаторічний педагогічний досвід авторів засвідчує, що студенти зазвичай стикаються з труднощами при написанні письмової анотації. Не всі абітурієнти, які вступають до ВНЗ, мають музичну освіту, і тому методичні вказівки, які б допомогли їм проаналізувати хоровий твір, – нагальна потреба. Матеріал вказівок спеціально адаптовано для таких здобувачів вищої освіти та здобувачів вищої освіти з початковою музичною підготовкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багато видатних майстрів хорової справи – А. Т. Авдієвський, К. К. Пігров, П. І. Муравський, О. В. Свешніков та інші – приділяли увагу розбору вокально-хорової техніки, тобто аналізу дикції, ансамблю і строю. Слід зазначити, що виконавському аналізу хорового твору присвячено спеціальне дослідження В. Л. Живова.

Мета статті – висвітлити провідні детермінанти анотації на хоровий твір, визначити для здобувачів вищої освіти особливості написання розділів: «Загальний аналіз твору» та «Музично-теоретичний аналіз хорового твору» на прикладі хору «А в тому саду» Володимира Стеценка. Методологія спирається на принцип системності, на підставі якого встановлюється, що кожен із пунктів розділу розглядається окремо як єдине ціле, але водночас у взаємозв'язку з іншими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автори наукової статті зосередили увагу на **комплексному аналізі** хорового твору.

Письмовий аналіз (анотація) хорового твору передбачає наявність **наступних розділів:**

1. **Загальний аналіз** твору присвячено загальному короткому огляду біографічних даних авторів – композитора і поета; студент повинен розглянути, охарактеризувати типові риси творчості композитора (в першу чергу – в галузі хорової музики), стильові риси його письма; історію створення твору, його місце в творчості композитора.

2. **Музично-теоретичний аналіз** включає інформацію про форму твору в цілому та структуру окремих його частин, музичні теми та їх розвиток, стиль письма (гармонічний, поліфонічний, мішаний), ладотональний план, гармонію, голосоведіння, метроритм, темп, агогіку, динаміку, інтерваліку, роль акомпанементу,

відповідність і співвідношення змісту та форми музичного й поетичного текстів, засоби їх виразності.

3. **Вокально-хоровий аналіз** має розкривати тип і вид хору, аналіз діапазонів хорових голосів, характеристику хорових партій відносно діапазону; ансамбль залежно від теситури та фактури; специфіку строю мелодичного та гармонічного; умови, які впливають на стрій; питання дикції у хорі та подолання дикційних труднощів; особливості дихання та звуковедення.

4. **Виконавський аналіз** має відображати план виконання твору та засоби його реалізації (співацькі, диригентські, інструментальні), розкривати внутрішній зміст твору, визначати його стилістичні особливості, зазначати основні труднощі твору (вокально-хорові, диригентські, ритмічні, гармонічні тощо).

Ми будемо розглядати перші два розділа.

1. Загальний аналіз твору

У цьому розділі студент повинен висвітлити питання, пов'язані з епохою автора музики, у загальних рисах ознайомитись із біографією композитора, загальною характеристикою його творчості, зробити загальний огляд хорової творчості. Також у цьому розділі увага повинна приділятися вивченню поетичного тексту. Корисно ознайомитися також і з творчістю поета, визначити стиль, епоху, в яку жив і творив поет.

Наступним кроком у загальному аналізі твору є визначення жанрової приналежності твору. Вокально-хорова музика поділяється на такі жанри: пісенний, оперний, кантатно-ораторіальний, сюїтний і переклади інструментальних творів для хору. Пісенний жанр, у свою чергу, має певні різновиди. Залежно від призначення і сфери використання пісні можуть бути хоровими, народними, естрадними. Зміст літературного тексту визначає характер музики, тому пісні поділяються на ліричні, патріотичні, жартівливі тощо. Народні пісні різноманітні за жанром, характером і змістом. Саме жанр допоможе визначити характер музичного твору, темп, а також стиль виконання й емоційний зміст диригування.

Якщо музичний твір є обробкою народної пісні, то, крім відомостей про автора обробки, необхідно дізнатися про національні особливості пісенної творчості того народу, чия пісня є об'єктом вивчення.

Обов'язково треба вказати повну назву хорового твору, вид хорової творчості (хор а cappella або із супроводом), хоровий жанр (мініатюра, велика форма, переклад, частина ораторії або кантати, сцена з опери);

проаналізувати зміст літературного тексту, вказавши його тему, ідею, образи.

Хоровий твір Володимира Стеценка «А В ТОМУ САДУ»

Загальна характеристика хору. Відомості про авторів музики та поетичного тексту. «А в тому саду» – хор Володимира Стеценка на народний текст.

Володимир Іванович Стеценко (1941 р. н.) – відомий сучасний український композитор, член Національної Спілки композиторів України. Автор творів різних жанрів, серед яких симфонія, камерна, хорова музика, твори для народних інструментів, пісні. Композитор багато працює в **хоровому жанрі**, його твори увійшли до репертуару багатьох професійних, самодіяльних, студентських, дитячих хорових колективів. В. Стеценко пише хори переважно на народні та духовні тексти. Чудові зразки духовних хорів В. Стеценка для змішаного складу на канонічні слова – «Ангеле Христові», «Благого царя Блага мати», «Господи, Боже мій», «Почуй, Господи, мову мою» та інші.

Для жіночого хору композитором написані на українські народні тексти «Попід терном стежечка», «Стоїть явір», «Зашуміла ліщинонька», «А в тому саду» тощо; на українські народні тексти для змішаного складу – «Козак од'їжджає, дівчинонька плаче», «Ой, полети, зозуленько», «В кінці греблі шумлять верби» та багато інших.

Зміст віршу, його художні образи У творі В. Стеценка використано оригінальний народний текст. Як і переважній більшості поетичних шедеврів української народної творчості, текст має кілька смислових планів, які умовно можна поділити на *реальний*, *психологічний* та *символічний*.

Реальний – це невідгадлива розповідь про кохання парубка, замальовка про перші юнацькі переживання.

Психологічний план надає віршу «сміслову перспективу» і передає напруженість відносин Андрійка та Наталі. Андрійко представлений як простий, замріяний та трошки сором'язливий хлопець; «горда та пишна» Наталка – це впевнена у собі дівчина, яка бажає бачити біля себе сильного та вольового чоловіка.

Символічний план найбільш цікавий. Звернемо увагу: текст складається усього з п'яти строф. При цьому перші дві строфи присвячено опису садка, де Андрійко пише листа Наталці. В тому саду «чисто метено», «хрещатим барвіночком дрібно плетено», «ніхто не бував». Усе це свідчить про чистоту кохання Андрійка та благородство його намірів.

Більш детальний аналіз ми зробимо, коли будемо розглядати зв'язок засобів музичної виразності з поетичним текстом твору.

«А в тому саду» – це хор *a cappella* (без супроводу).

2. Музично-теоретичний аналіз. Він передбачає вивчення структури музичної форми хорового твору з детальним аналізом тонального плану, гармонії, метро-ритму й темпу.

Форма твору. Хор написаний у **репризній тричастинній формі**, проте трактовка її дуже оригінальна й обумовлена особливостями поетичного тексту.

Перша частина – це період неквадратної структури, що складається з двох речень (3½ такти + 4½ такти). Композитор, спираючись на традиції народного музичного мислення, використовує у першому реченні *хоровий заспів* (унісон партії перших альтів), у другому ж реченні підключається звучання всього хору, фактура стає чотириголосною.

I речення
(3½ такти)
II речення (4½ такти)

Не поспішаючи. Спокійно

Друга частина музичної форми починається з темпового позначення «Трохи повільніше»:

Трохи повільніше



На відміну від першої частини, музичний матеріал якої мав експозиційний характер, друга частина відмічена принциповою нестійкістю і має серединний тип викладення (зокрема, за рахунок використання модулюючої секвенції – від позначення «Схвильовано»).

Композитор «розтягує» текстову основу, багаторазово повторюючи фразу «вже до тої Наталочки» (в музичному плані ця фраза припадає на ланку секвенції). Таким чином, змальовується напруженість переживань юнака. Дуже швидко музика досягає неабиякого драматизму:

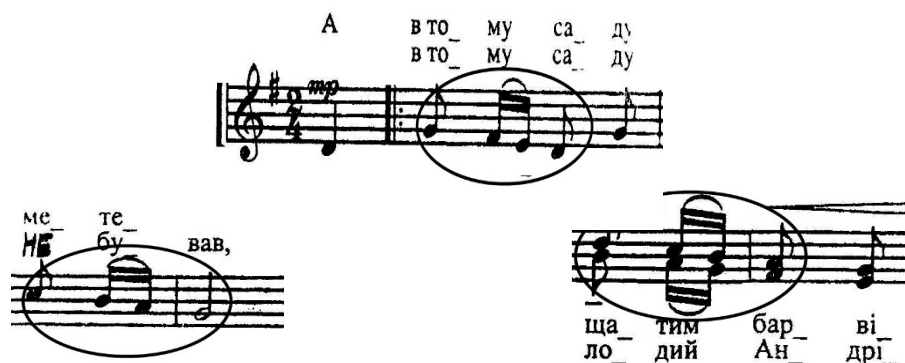
Схвильовано



Третя частина (від слів: «Перший темп») написана у репризній двочастинній формі. Перший період її повністю повторює першу частину хору, а другий починається тотожно до початку другої частини хору, проте надалі повертається матеріал другого речення першого періоду.

Характеристика основної мелодії (теми) твору, характер інтонації, риси її розвитку

Основна мелодія твору плавна, розспівна, спокійна. Рух мелодії – хвилеподібний. Написана мелодія в манері української народної пісні, про що свідчить використання змінного ладу (устої – g – h), розспівів, неквадратність побудови (1 речення – 3½ такти, 2 речення – 4½ такти), опора на тетрахордові поспівки в побудові мелодичної лінії:



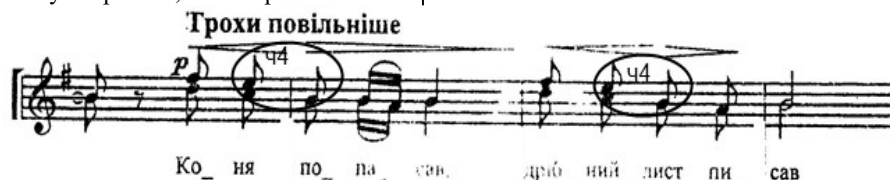
Виразність мелодії надають стрибки на чисту квірту:



У другій частині музичної форми композитор змінює характер побудови мелодичної лінії: якщо у першій частині мелодія будувалась на тотожності певних послідовностей, при цьому повністю уникалися такі засоби розвитку, як повторність та секвенційність, то в другій частині саме вони стають основними засобами виразності. Це пов'язано з тим, що композитор прагне досягти драматизму і накалу страстей, які притаманні

академічній музиці епохи романтизму. Робота з музичним матеріалом тут нагадує манеру П. І. Чайковського.

Початок другої частини знаменується повтореною двічі музичною фразою у нисхідному русі, включаючи нисхідний стрибок на чисту кварту (нагадаємо – до цього рух мелодії був хвилеподібний):



Тут ще зберігаються розспіви, проте надалі композитор відмовляється від їх використання заради досягнення більшої цілеспрямованості руху до кульмінації. Основна тема починає «мігрувати» між партіями першого та другого сопрано – це обумовлено тим, що в партії SI композитор прагне відтворити інтонацію «запитання», а зупинка у

проспівуванні тексту, яка б утворилася, якби мелодію не «підхопили» SII, була б не доречною:



Модулююча секвенція швидко приводить до кульмінації, де мелодія вже повністю звучить у партії SI:



У третій частині музичної форми повертається тематичний матеріал першої частини і перших чотирьох тактів другої частини; вона звучить спокійно і урівноважено.

Риси розвитку кожного голосу. Партія SI в основному виконує мелодію, за винятком тих

випадків, що були описані нами в попередньому розділі аналізу. Партія SII в першій та третій частинах музичної форми являє собою терцову втору до партії SI, або ж звучить з SI в унісон.

У другій частині SII «підхоплюють» у SI мелодичну лінію, вступаючи з ними в «діалог»:



Цікавою особливістю партії SII є її надзвичайна плавність – у ній повністю відсутні стрибки. Партія AI по чергову виконує кілька

функцій. Їй доручено розпочати хор, проводячи головну мелодію:

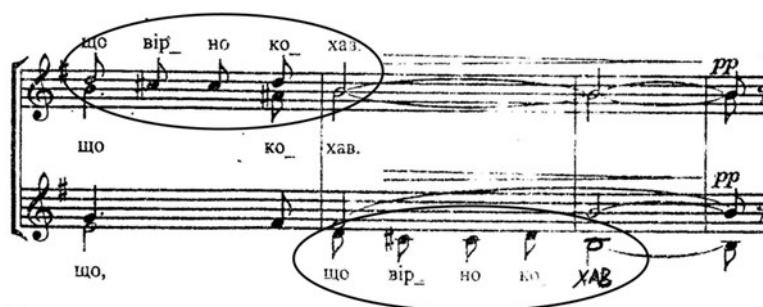


Пізніше, коли мелодія переходить до SI, AI допомагають партії AII у створенні гармонічного фундаменту.

У першій та третій частинах музичної форми ця партія достатньо розвинена, в ній зустрічаються стрибки на чисту кварту як вгору, так і вниз. У другій частині вона менш самостійна і виразна; тут її основна роль – заповнення гармонічної

вертикалі. Стрибків тут немає (за винятком стрибка на чисту кварту вгору наприкінці частини), проте, починаючи з кульмінації, є багато нот, що повторюються:

Партія AII в основному виконує роль гармонічного фундаменту, але наприкінці другої частини музичної форми проводить невеличку імітацію:



Рух лінії партії АП у першій частині музичної форми хвилюподібний, без стрибків і без використання нот, що повторюються; у другій частині – навпаки – найбільша кількість стрибків у

хоровій партитурі починає припадати саме на цю партію (причому всі стрибки – виключно вгору): на м6, ч4, зм.5, м7. Після таких стрибків мелодія плавно рухається вниз.

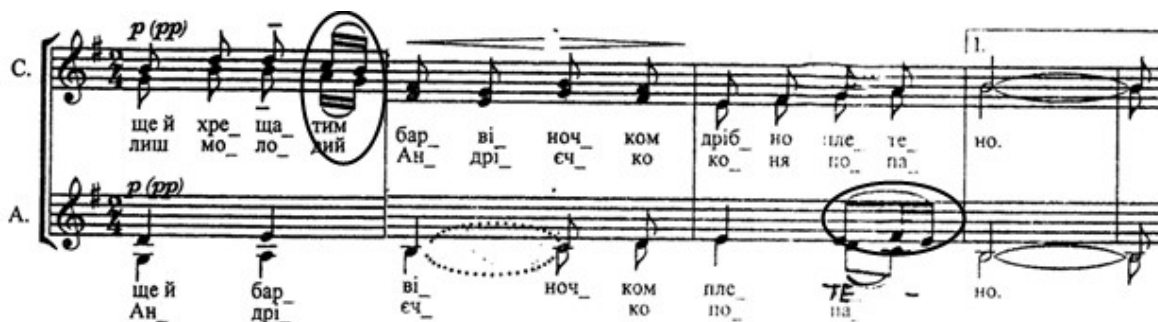


Розмір, метро-ритмічні особливості хору

Розмір твору – 2/4, проте завдяки неквадратності структурних побудов у першій і третій частинах твору створюється враження «свободи» від жорсткої метричної сітки. Це надає музиці спокійно-оповідального характеру. Навпаки, у другій частині, починаючи з темпового позначення «Схвильовано», спостерігається протилежна картина: на перший план виступає

метрична чіткість, побудови набувають «квадратного» характеру за рахунок використання двотактової ланки секвенції та значного спрощення ритмічного малюнка.

Ритм у творі простий; певну ритмічну складність представляють розспіви на шістнадцятих тривалостях:



Темп, агогічні особливості твору

Хор, незважаючи на його невеличкі розміри, має широку палітру темпових та агогічних нюансів. Основний темп – «Не поспішаючи. Спокійно». Друга частина музичної форми починається з позначення «Трохи повільніше», але воно дано для того, щоб зробити більш виразним наступний темповий контраст (від «Схвильовано»). У третій частині повертається початковий темп, який потім ще уповільнюється (позначки «Повільніше» та – наприкінці – *rit. e dim.*).

Ладотональний план. Гармонія та її виразність

Основна тональність хору – *Соль мажор*. Але тут використовується притаманна народній музиці ладова змінність, адже кадансує мелодія на ноті Сі.

Композитор робить музичну форму дуже виразною, створюючи контраст використаних у її частинах гармонічних засобів. Перша і третя частини побудовані виключно на діатонічній основі. Генетично вони походять від протяжних народних пісень.

Проаналізуємо детальніше гармонію крайніх частин репризної тричастинної форми:

Звернемо увагу на послідовність основних ступенів: I – II – III – IV – V – VI – VII. Зважаючи на такий послідовний ряд зростання, можемо зробити висновок, що акордоутворення підкорено руху голосів і в значній мірі є їх результатом. Домінуючим фактором є мелодичний, і в цьому автор наслідуює інтонаційні засади музичного мислення українського народу.

Як тут, так і на початку другої частини музичної форми використовуються паралелізми (зокрема, паралелізми тризвуків (I 5/3 – II 5/3) та септакордів (I7 – VII7):

Трохи повільніше

У другій частині, починаючи з позначення «Схвильовано», використовується мішана фактура – гомофонно-гармонічна з елементами різноманітної та імітаційної поліфонії.

Проте гармонічна мова суттєво змінюється у II частині, починаючи з темпового позначення «Схвильовано». Тут гармонія стає фактором створення напруги, і для цього композитор починає використовувати ті засоби гармонії, які були вироблені у сфері європейської академічної музики, зокрема, дієвим засобом нагнітання напруги стає використання модулюючої секвенції при повторенні слів тексту «Вже до тої Наталочки». Показово, що і в плані голосоведіння композитор стає більш «академічним»: він відмовляється від паралелізмів, широко представлених у крайніх частинах музичної форми.

Фактура твору (гармонічна, гомофонно-гармонічна, поліфонічна, народно-підголосна, лінійна, мішана)

Фактура хору досить різноманітна і демонструє майстерне використання композитором різних її форм. Починається хор з унісону, далі фактура стає гомофонно-гармонічною з елементами підголосковості:

Динамічний план, кульмінація

Динамічний план хору зумовлений логікою розвитку музично-поетичного образу. В цілому переважає нюанс *p* (та *pp*) – до цього спонукає лірична урівноваженість та розповідний характер тексту, інтимність виражених у музиці почуттів. Композитор активно користується рухливими нюансами. У першій та третій частинах музичної форми це *cresc.* та *dim.* у межах однієї фрази, які підкреслюють задушевність та глибоко приховану тривогу. У II частині – навпроти – йде досить тривале (порівняно з крайніми частинами) й напружене динамічне зростання (*cresc.*), яке призводить до кульмінації (*f, marc.*):

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Під час написання анотації здобувач вищої освіти набуває важливих професійних знань, умінь і навичок. Він розвиває свою мисленнєву сферу, творчі здібності, поглиблює знання з методики вокально-хорової

роботи. Майбутній учитель набуває навичок пошуку й аналізу літератури для висвітлення теоретичних положень анотації, узагальнення позицій і фактів, виділення головного, послідовного викладу власних думок тощо. Отже, написання анотації є важливим кроком на шляху до самостійної дослідницької діяльності студента-хормейстера. Запропоновані аналізи розділів анотації стануть у нагоді здобувачам вищої освіти мистецьких факультетів педагогічних ЗВО під час підготовки до практичних занять із навчальних дисциплін «Диригування», «Хорознавство», «Практика роботи з хором».

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Варганич Г. О. Теорія та методика роботи з хором: навч.-метод. посібник / автор.: Г. О. Варганич; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2-е вид., розшир., допов. Харків. 2024. 165 с.
2. Варганич Г. О., Карташова Л. В. Довідник хормейстера. Харків. 2015. 75 с.
3. Костенко Л. В., Шумская Л. Ю. Хрестоматія хорознавства: навч. посіб. Ніжин. НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 521с.

REFERENCES

1. Varhanych, H. O. (2024). Teoriia ta metodyka roboty z khorom: navch-metod. posibnyk / avtor.: H. O. Varhanych; Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. 2-e vyd., rozshyr., dopov. Kharkiv [Theory and Methods of Working with a Choir: Teaching Manual / Author: G. O. Varganich; Kharkiv Regional Council Municipal Institution "Kharkiv Academy of Humanities and Pedagogy." 2nd ed., expanded and supplemented. Kharkiv]. 165 s. [in Ukrainian]

2. Varhanych, H. O., Kartashova, L. V. (2015). Dovidnyk khormeistera [Choirmaster's Handbook]. Kharkiv. 75 s. [in Ukrainian]
3. Kostenko, L. V., Shumskaia, L. Yu. (2013). Khrestomatiia khoroznavstva: navch. posib. Nizhyn [Anthology of Choral Studies: Teaching Manual. Nizhyn]. NDU im. M. Hoholia. 521s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАРГАНІЧ Галина – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: анотація на хоровий твір: теорія, методика, практика на прикладі хорового твору Володимира Стеценка «А в тому саду».

КОСТИНА Людмила – викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: анотація на хоровий твір: теорія, методика, практика на прикладі хорового твору Володимира Стеценка «А в тому саду».

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VARGANICH Galina – Senior Lecturer, Department of Vocal and Choral Teacher Training Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: annotation on a choral work: theory, methodology, practice on the example of a choral work by Volodymyr Stetsenko "And in that garden".

KOSTINA Lyudmyla – Teacher, Department of Vocal and Choral Teacher Training Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: annotation on a choral work: theory, methodology, practice on the example of a choral work by Volodymyr Stetsenko "And in that garden".

Стаття надійшла до редакції 13.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 27.08.2025 р.

УДК 378,14:81.13

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-137-141

ВАСИЛЕНКО Ольга –

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри практики англійської мови
Волинського державного університету імені Лесі Українки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8341-350X>
e-mail: olyavnu@ukr.net

ШТУРБА Антоніна –

доктор філософії, викладач іноземної мови
вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист
Комунального закладу «Балтський
педагогічний фаховий коледж»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1983-7332>
e-mail: shturba.antonina85@gmail.com

ОСІНСЬКА Марія –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету
міського господарства ім. О.М. Бекетова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0643-5550>
e-mail: maria.osinska@kname.edu.ua

РАЧКОВСЬКИЙ Олександр –

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Харківського національного університету
міського господарства ім. О.М. Бекетова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6743-3845>
e-mail: rachkovskiyalex@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається актуальність використання інноваційних методів навчання у процесі викладання та перекладу англійської мови. В умовах динамічного розвитку цифрових технологій та зростаючих потреб сучасних студентів інновації в освітньому процесі набувають вирішального значення для підвищення ефективності навчання та формування комунікативної і перекладацької компетентностей. Особливу увагу приділено методам, які сприяють активізації когнітивної діяльності студентів: проблемному навчанню, проєктній діяльності, гейміфікації, використанню інтерактивних платформ (наприклад, Quizlet, Kahoot, Mentimeter), а також застосуванню штучного інтелекту для автоматизованого аналізу перекладу. Такі підходи дозволяють підвищити мотивацію здобувачів освіти, розвивати критичне мислення та навички міжкультурної комунікації. Проаналізовано особливості впровадження інновацій під час навчання перекладу, зокрема використання корпусної лінгвістики, онлайн-каталогів, платформ автоматизованого перекладу (CAT-tools), що оптимізує роботу майбутніх перекладачів і забезпечує більш глибоке опанування лексичних та граматичних структур. Окремлю проблеми та виклики, що постають перед викладачами при впровадженні новітніх технологій у навчальний процес: нестача технічного забезпечення, необхідність цифрової грамотності, потреба в адаптації змісту навчальних програм до нових форматів взаємодії. У підсумку підкреслюється, що системне і цілеспрямоване використання інноваційних методів у викладанні та перекладі англійської мови значно підвищує якість навчального процесу, сприяє професійній підготовці здобувачів вищої освіти та їх успішній інтеграції у глобальний комунікативний простір. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення впливу окремих технологій на конкретні аспекти мовної та перекладацької підготовки, а також на розробку ефективних моделей їх впровадження в навчальний процес.

Ключові слова: інноваційні методи, навчання англійської мови, переклад, цифрові технології, критичне мислення, проєктна діяльність, штучний інтелект.

VASYLENKO Olha –

Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology),

Associate Professor, Foreign Philology Department

Volyn State University named after Lesya Ukrainka

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8341-350X>

e-mail: olyavnu@ukr.net

SHTURBA Antonina –

PhD, Lecturer of Foreign Language of the Highest Qualification Category, Teacher-methodologist

Municipal Institution “Balta Pedagogical Professional College”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1983-7332>

e-mail: shturba.antonina85@gmail.com

OSINSKA Mariia –

Cand. Of Philology, Associate Professor, Associate Professor

at the Department of Foreign Philology and Translation

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0643-5550>

e-mail: maria.osinska@kname.edu.ua

RACHKOVSKIY Olexandr –

Cand. of Techn. Sciences, Associate Professor,

Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6743-3845>

e-mail: rachkovskiyalex@gmail.com

USE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN ENGLISH TEACHING AND TRANSLATION

The article examines the relevance of using innovative teaching methods in the process of teaching and translating English. In the context of the dynamic development of digital technologies and the growing needs of modern students, innovations in the educational process are becoming crucial for increasing the effectiveness of learning and the formation of communicative and translation competencies. Particular attention is paid to methods that contribute to the activation of students' cognitive activity: problem-based learning, project work, gamification, the use of interactive platforms (for example, Quizlet, Kahoot, Mentimeter), as well as the use of artificial intelligence for automated translation analysis. Such approaches allow to increase the motivation of students, develop critical thinking and intercultural communication skills. The features of implementing innovations in translation teaching are analyzed, in particular the use of corpus linguistics, online catalogs, and computer-aided translation platforms (CAT-tools), which optimizes the work of future translators and ensures a deeper mastery of lexical and grammatical structures. The problems and challenges that teachers face when introducing new technologies into the educational process are outlined: lack of technical support, the need for digital literacy, the need to adapt the content of curricula to new formats of interaction. As a result, it is emphasized that the systematic and purposeful use of innovative methods in teaching and translating English significantly improves the quality of the educational process, contributes to the professional training of higher education students and their successful integration into the global communicative space. Further research should be directed at studying the impact of individual technologies on specific aspects of language and translation training, as well as at developing effective models for their implementation in the educational process.

Key words: innovative methods, English teaching, translation, digital technologies, critical thinking, project work, artificial intelligence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освітня система перебуває на етапі глибокої трансформації, спричиненої актив-

ним розвитком цифрових технологій, зміненою парадигмою навчання та зростаючими вимогами до випускників вищої школи. У цьому контексті

викладання іноземних мов, зокрема англійської, потребує не лише оновлення змісту, а й впровадження інноваційних методів, які б відповідали сучасним освітнім викликам і дозволяли формувати у студентів необхідні мовні, перекладацькі та міжкультурні компетентності.

Традиційні методи навчання поступово втрачають ефективність у роботі з поколінням, що зростає у цифровому середовищі, тому актуальним є пошук нових педагогічних стратегій, які б забезпечили високу мотивацію, активну взаємодію, розвиток критичного мислення та практичне застосування знань. Особливої уваги потребує сфера навчання перекладу, оскільки саме тут інноваційні технології можуть істотно покращити якість підготовки майбутніх перекладачів, наблизивши освітній процес до реалій професійної діяльності.

Таким чином, постає проблема дослідження ефективних інноваційних методів і технологій, які доцільно впроваджувати під час викладання та перекладу англійської мови у закладах вищої освіти, а також визначення їх впливу на якість засвоєння навчального матеріалу та формування ключових компетентностей здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останні дослідження у галузі методики викладання англійської мови свідчать про зростаючий інтерес до інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують ефективне засвоєння мовного матеріалу та розвиток перекладацької компетентності. Зокрема, *Hockly N.* (2023) наголошує на важливості інтеграції цифрових інструментів у навчання іноземних мов і вказує, що такі ресурси, як віртуальні платформи, адаптивні тренажери та інтелектуальні системи підтримки навчання, дозволяють індивідуалізувати освітній процес та активізувати когнітивну діяльність студентів.

Pérez Cañado M. L. (2021) у своєму дослідженні аналізує ефективність змішаного навчання у викладанні англійської мови та підкреслює, що поєднання традиційних і онлайн-методів позитивно впливає на автономність здобувачів освіти та сприяє розвитку мовленнєвих навичок. Дослідниця також вказує на необхідність цифрової грамотності викладачів для успішної реалізації таких підходів [2].

У контексті навчання перекладу *O'Hagan M.* (2019) звертає увагу на стрімкий розвиток комп'ютерних технологій у перекладацькій галузі, зокрема використання систем автоматизованого перекладу (CAT-tools), що трансформують роль викладача як фасилітатора і координатора навчального процесу. Її дослідження підкреслює, що інтеграція технологій у навчання перекладу є необхідною умовою для підготовки конкурентоспроможних фахівців [3].

Godwin-Jones R. (2022) наголошує на важливості мобільного навчання (m-learning) у формуванні лексичних і комунікативних навичок студентів. Застосування мобільних застосунків і мікронавчання (microlearning) дає змогу гнучко адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб здобувачів [4].

Таким чином, аналіз сучасних досліджень зарубіжних учених свідчить про системний перехід до використання технологічно збагаченого навчального середовища, у якому інноваційні методи викладання англійської мови та перекладу стають ключовим чинником підвищення якості освіти.

Метою цієї статті є обґрунтування доцільності та ефективності використання інноваційних методів навчання у процесі викладання англійської мови та навчання перекладу, а також визначення їхнього впливу на формування мовної, перекладацької та міжкультурної компетентностей здобувачів вищої освіти. Стаття має на меті проаналізувати сучасні підходи до організації навчального процесу з урахуванням технологічного прогресу та змін у стилі навчання студентів, а також окреслити перспективи впровадження цифрових технологій, інтерактивних платформ та штучного інтелекту в освітню практику.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасному освітньому просторі впровадження інноваційних методів навчання під час викладання англійської мови та навчання перекладу є не лише актуальним, а й необхідним. Традиційна система викладання, що базувалася на репродуктивному типі навчальної діяльності, дедалі частіше поступається місцем інтерактивним, дослідницьким і технологічно збагаченим підходам, які сприяють розвитку критичного мислення, автономності та практичних навичок студентів. Виклики цифрового суспільства, зокрема інформаційна перенасиченість, зміни в комунікаційній поведінці та швидкий розвиток штучного інтелекту, вимагають перегляду педагогічної стратегії й оновлення змісту навчального процесу.

Одним із найбільш ефективних інноваційних підходів є змішане навчання (blended learning), яке поєднує традиційну аудиторну роботу з онлайн-компонентом. Такий підхід дозволяє зробити навчальний процес гнучким, персоналізованим і більш залученим. Студенти можуть засвоювати теоретичний матеріал у власному темпі, а під час очного навчання – зосереджуватись на інтерактивних практиках, дискусіях, симуляціях перекладу та колективному редагуванні текстів. Наприклад, платформи Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams широко використовуються як для зберігання матеріалів, так і для реалізації комунікативних завдань.

Важливе місце у викладанні англійської мови займає гейміфікація навчального процесу. Застосування ігрових елементів (нагород, рейтингів, квестів, віртуальних досягнень) стимулює змагальність, підвищує мотивацію до навчання та сприяє кращому запам'ятовуванню лексичного й граматичного матеріалу. Онлайн-інструменти, як-от *Kahoot!*, *Quizlet*, *Wordwall*, *LearningApps*, допомагають організувати креативні, динамічні форми роботи, особливо під час закріплення нового матеріалу або перевірки знань. Такі платформи також підтримують принципи адаптивного навчання, що особливо корисно в умовах різного рівня підготовки студентів.

Проектне навчання як метод дає змогу студентам самостійно або в команді виконувати

дослідницькі або творчі завдання, що мають практичне спрямування. Наприклад, студентам можна запропонувати створити власний глосарій за фахом, підготувати переклад реального рекламного матеріалу, скласти презентацію про культурні особливості країн, де розповсюджена англійська мова, або провести аналіз автентичного тексту з перекладом. Завдяки таким завданням формується не лише мовна й перекладацька компетентність, а й навички міжкультурної комунікації, дослідницька та соціальна компетентності.

Особливу роль у навчанні перекладу відіграє використання сучасних комп'ютерних технологій, зокрема CAT-tools (computer-assisted translation tools), серед яких найпоширенішими є *SDL Trados Studio*, *MemoQ*, *Wordfast*, *OmegaT*. Такі інструменти дозволяють студентам засвоїти базові принципи професійного перекладу, включно з аналізом тексту, побудовою термінологічних баз, редагуванням і створенням перекладацької пам'яті. Окрім того, ці технології навчають майбутніх перекладачів працювати з великими масивами даних, формують навички самоконтролю, логічного мислення та навички роботи в команді.

Корпусна лінгвістика – ще один напрям, який демонструє свою ефективність у навчанні перекладу. Навчання студентів використовувати корпуси англійської мови, наприклад *British National Corpus (BNC)*, *Corpus of Contemporary American English (COCA)* або *Linguee*, допомагає працювати з контекстом, знаходити найуживаніші мовні звороти, досліджувати особливості синтаксису та стилістики. Такий підхід формує дослідницьку компетентність і наближає навчання до наукового рівня.

Ще одним важливим аспектом є використання штучного інтелекту. Застосування чат-ботів (наприклад, ChatGPT), мовних моделей, автоматичних редакторів текстів (Grammarly, DeepL) у навчанні перекладу та англійської мови загалом відкриває нові горизонти. Студенти можуть здійснювати порівняльний аналіз варіантів перекладу, редагувати тексти за допомогою AI та покращувати власне письмо. Проте важливо, щоб такі інструменти використовувалися не як заміна мисленнєвої діяльності, а як засіб її розвитку.

У контексті формування міжкультурної компетентності ефективним є використання мультимедійного контенту, автентичних відео, подкастів, інтерактивних карт, віртуальних турів тощо. Наприклад, ресурси *TED Talks*, *BBC Learning English*, *National Geographic Education* забезпечують автентичну лексику, різноманітні акценти, живу мову та культурно обумовлені реалії, що дає змогу готувати студентів до міжкультурної взаємодії в реальних умовах [1].

Таким чином, інноваційні методи навчання є ключовим чинником ефективного засвоєння англійської мови та підготовки перекладачів у вищій школі. Вони сприяють розвитку гнучкого мислення, креативності, аналітичних навичок і здатності до самостійного навчання, що є основою сучасної освіти. Головне завдання викладача полягає у раціональному доборі методів та інструментів відповідно до цілей навчання, рівня

підготовки студентів і технічних можливостей освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного аналізу встановлено, що використання інноваційних методів навчання у процесі викладання англійської мови та перекладу є дієвим засобом підвищення ефективності освітнього процесу. Інноваційні підходи, зокрема змішане навчання, гейміфікація, проєктна діяльність, використання цифрових платформ, корпусної лінгвістики та систем штучного інтелекту, сприяють формуванню у студентів мовної, комунікативної, перекладацької та міжкультурної компетентностей.

Інтеграція цифрових технологій у навчальний процес дозволяє зробити його більш гнучким, доступним і орієнтованим на індивідуальні потреби здобувачів освіти. Застосування інтерактивних ресурсів та електронних інструментів у навчанні перекладу формує вміння оперувати сучасними професійними технологіями, розвиває аналітичне мислення, підвищує точність і якість перекладацької діяльності.

Водночас упровадження інновацій супроводжується певними викликами, серед яких – необхідність підвищення цифрової грамотності викладачів, технічне забезпечення, адаптація навчальних програм та розробка відповідного дидактичного супроводу. Успішне подолання цих бар'єрів потребує системної підтримки з боку освітніх установ та постійного професійного розвитку викладацького складу.

Отже, інноваційні методи навчання є невід'ємною складовою сучасної лінгвістичної та перекладацької освіти, що забезпечує її відповідність викликам XXI століття. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення впливу окремих технологій на конкретні аспекти мовної та перекладацької підготовки, а також на розробку ефективних моделей їх упровадження в навчальний процес.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Hockly N. EdTech and the future of language teaching. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77(1). P. 1–9. [in English]
2. Pérez Cañado M. L. Technology-Enhanced Language Teaching: Blended Learning in the ELT Classroom. *Language Teaching Research*. 2021. Vol. 25(5). P. 734–752. [in English]
3. O'Hagan M. The Routledge Handbook of Translation and Technology. London: Routledge, 2019. –614 p. [in English]
4. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Mobile-Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*. 2022. Vol. 26(2). P. 1–9. [in English]

REFERENCES

1. Hockly, N. (2023). EdTech and the future of language teaching. *ELT Journal*. 77(1). Pp. 1–9. [in English]
2. Pérez Cañado, M. L. (2021). Technology-Enhanced Language Teaching: Blended Learning in the ELT Classroom. *Language Teaching Research*. 25(5). Pp. 734–752. [in English]
3. O'Hagan, M. (2019). The Routledge Handbook of Translation and Technology. London: Routledge. 614 p. [in English]

4. Godwin-Jones, R. (2022). Emerging Technologies: Mobile-Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*. 26(2). Pp. 1–9. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАСИЛЕНКО Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Волинського державного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: використання інноваційних методів навчання під час викладання та перекладу англійської мови.

ШТУРБА Антоніна – доктор філософії, викладач іноземної мови вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Наукові інтереси: використання інноваційних методів навчання під час викладання та перекладу англійської мови.

ОСІНСЬКА Марія – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Харківського національного університету міського господарства ім. О.М. Бекетова.

Наукові інтереси: використання інноваційних методів навчання під час викладання та перекладу англійської мови.

РАЧКОВСЬКИЙ Олександр – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Харківського національного університету міського господарства ім. О.М. Бекетова.

Наукові інтереси: використання інноваційних методів навчання під час викладання та перекладу англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VASYLENKO OIha – Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Foreign Philology Department Volyn State University named after Lesya Ukrainka.

Scientific interests: use of innovative teaching methods in english teaching and translation.

SHTURBA Antonina – PhD, Lecturer of Foreign Language of the Highest Qualification «Balta Pedagogical Professional College».

Scientific interests: use of innovative teaching methods in english teaching and translation.

OSINSKA Mariia – Cand. Of Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv.

Scientific interests: use of innovative teaching methods in english teaching and translation.

RACHKOVSKIY Olexandr – Cand. of Techn. Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv.

Scientific interests: use of innovative teaching methods in english teaching and translation.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 11.08.2025 р.

УДК 330:37:004-044.922

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-141-147

ВОРОНЕНКО Олександр –

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, старший науковий співробітник

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3683-7278>

e-mail: ysk.docs@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифрова трансформація є складною міждисциплінарною науковою проблемою, що потребує інтеграції знань з різних галузей для формування цілісного розуміння її сутності, викликів і перспектив. Вона також сприяє створенню сучасної освітньої екосистеми, орієнтованої на підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрового середовища.

У статті представлено комплексне дослідження процесу формування та розвитку цифрової трансформації у закладах вищої освіти. Автор виокремлює та характеризує чотири основні етапи цифровізації освітнього процесу. Запропонована періодизація дає змогу простежити еволюцію цифрових змін у вищій освіті – від початкового використання обчислювальної техніки до впровадження сучасних інтелектуальних цифрових технологій та передових освітніх платформ.

У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення поняття «цифрова трансформація», її етапів, цілей та особливостей реалізації в системі вищої освіти. Особливу увагу приділено технологічним чинникам цифровізації, що суттєво впливають на перебудову змісту, форм і методів навчання, а також на систему управління закладами освіти. Розкрито вплив цифрових технологій на забезпечення доступності, безперервності та індивідуалізації освітнього процесу – ключових компонентів сучасної концепції навчання упродовж життя.

Окреслено низку викликів, що супроводжують цифрову трансформацію вищої освіти, зокрема цифрову нерівність між регіонами, диспропорції у технічному забезпеченні закладів, неоднозначне сприйняття цифровізації з боку адміністрацій та педагогів, а також нагальну потребу у підвищенні рівня цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу.

У статті визначено перспективи подальших досліджень, зокрема оновлення методичних підходів до підготовки фахівців у цифровому середовищі, розроблення ефективних моделей цифрової компетентності для викладачів і студентів, а також удосконалення державної освітньої політики щодо цифровізації вищої освіти в Україні. Наголошено на важливості подальшого аналізу соціальних, технологічних і педагогічних аспектів цифрової трансформації.

Ключові слова: освіта, цифрова освіта, цифрова трансформація у закладах вищої освіти, цифрові навички, цифрові компетентності.

VORONENKO Oleksandr –

PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences),
 Doctoral Candidate of Pedagogy Department State
 Institution “South Ukrainian
 National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3683-7278>
 e-mail: yks.docs@gmail.com

FORMATION AND DEVELOPMENT OF DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Digital transformation contributes to the creation of a modern educational ecosystem focused on training specialists capable of operating effectively in a digital environment. The article presents a comprehensive study of the process of formation and development of digital transformation in higher education institutions. The author identifies and characterizes four main stages of digitalization of the educational process. The proposed periodization allows tracing the evolution of digital changes in higher education, from the initial use of computing technology to the implementation of modern intelligent digital technologies and advanced educational platforms.

The article analyzes contemporary scientific approaches to defining the concept of “digital transformation,” its stages, goals, and implementation features within the higher education system. Special attention is given to the technological factors of digitalization, which significantly influence the restructuring of the content, forms, and methods of learning, as well as the management of educational institutions. The impact of digital technologies on ensuring accessibility, continuity, and individualization of the learning process – key components of the modern concept of lifelong learning – is revealed.

Some challenges accompanying digital transformation in higher education are identified, including digital inequality between regions, disparities in the technical equipment of institutions, ambiguous perceptions of digitalization by administrators and educators, and the urgent need to enhance the digital competence of all participants in the educational process.

The article outlines prospects for further research on updating methodological approaches for training specialists in a digital environment, developing effective models of digital competence for teachers and students, and improving state educational policy regarding the digitalization of higher education in Ukraine. The importance of continued analysis of the social, technological, and pedagogical aspects of digital transformation is highlighted.

Key words: Education, Digital Education, Digital transformation in higher education institutions, Digital skills, Digital competencies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі цифрові трансформації стали одним із провідних чинників розвитку суспільства і економіки, проникаючи у всі сфери людської діяльності – від виробництва й послуг до культури та освіти. Цей процес трансформує традиційні підходи, змінюючи способи взаємодії між людьми, організаціями і державою, створюючи нові можливості для інновацій, підвищення продуктивності та якості життя. Особливу актуальність питання цифрової трансформації різних секторів економіки та освіти набуло після підписання Україною Угоди про участь у Програмі ЄС «Цифрова Європа» (2021–2027) [1–3].

Зміст нормативно-правових актів України актуалізує питання модернізації системи освіти України в контексті забезпечення формування необхідних цифрових компетентностей, цифрових умінь і цифрових навичок у здобувачів освіти, регламентує ключові показники оцінювання цифрової трансформації у сфері освіти й визначає пріоритетні напрями та завдання щодо цифровізації освіти загалом, а також розвитку цифрових навичок і цифрових компетентностей, підвищення рівня цифрової грамотності населення [4].

Заклади вищої освіти в Україні переживають якісні зміни у підходах до цифровізації, що відображається у впровадженні інноваційних освітніх платформ, дистанційного навчання, використанні штучного інтелекту та аналітичних інструментів для персоналізації освітнього процесу. Освітні програми стають більш адаптивними до потреб сучасного ринку праці, що постійно трансформується під впливом цифрової економіки.

Відтак, цифрова трансформація у закладах вищої освіти виходить за межі простого оновлення матеріально-технічної бази – вона формує сучасну

екосистему навчання і розвитку, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних успішно адаптуватися та ефективно діяти в умовах швидкозмінного цифрового середовища.

З огляду на викладене, дослідження цифрової трансформації у закладах вищої освіти є надзвичайно актуальним і необхідним для визначення подальших напрямів розвитку освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових праць свідчить, що питання цифрової трансформації освіти є багатограним і вивчається з різних наукових позицій. Звернімося безпосередньо до досліджень проблеми цифрової трансформації у закладах вищої освіти, проведеними як українськими, так і іноземними вченими за такими напрямками:

– моделі та визначення цифрової трансформації у закладах вищої освіти (Gkrimpizi, T., Peristeras, V., Magnisalis, I., Branch, J.W., Burgos, D., Serna, M.D.A., Ortega, G.P., Богуш А., Вороненко І., Вороненко О.);

– цифрова трансформація та її вплив на навчальний процес і адміністративні процеси (Santos, E., Trigo, A., Kisiolek, A., Karyu, O., Kobis, P.);

– цифрова трансформація як драйвер соціальних інновацій та взаємодії з зовнішнім середовищем (Kaputa, V., Loučanová, E., Tejerina-Gaite, F.A., Bonzanini, O.A., Silva, A., Cokins, G., Gonçalves, M.J.);

– стратегічні та організаційні відповіді на цифрову трансформацію у вищій освіті (Gering, Z., Feher, K., Harmat, V., Tamassy, R., Fernández, A., Gómez, B., Binjaku, K., Meçe, E.K.).

Ці дослідження свідчать що у сучасних умовах цифрова трансформація в закладах вищої освіти стає не просто технічним чи адміністративним процесом, а складним багато-

вимірним явищем, що охоплює як організаційні, так і соціокультурні, освітні та управлінські аспекти. Водночас, ця багатогранність свідчить про те, що цифрова трансформація є складною міждисциплінарною науковою проблемою, яка потребує інтеграції знань із різних галузей для формування цілісного розуміння її сутності, викликів і перспектив.

Мета статті – дослідити процес становлення та розвитку цифрової трансформації у закладах вищої освіти України шляхом аналізу її етапів, концептуальних засад та впливу сучасних цифрових технологій на трансформацію освітнього середовища, доступність і якість навчання.

Ця мета передбачає: виокремлення та характеристики ключових етапів розвитку цифровізації у сфері вищої освіти України в історичному та сучасному контексті; аналіз наукових підходів стосовно сутності цифрової трансформації закладів вищої освіти; визначення технологічних чинників і передумов, що забезпечують цифрову трансформацію освітнього процесу; дослідження впливу цифрових технологій на забезпечення доступності, індивідуалізації та неперервності навчання; виявлення основних викликів цифрової трансформації, пов'язаних із необхідністю адаптації закладів вищої освіти до динамічних змін цифрового середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій розвідці вчених Є.О. Черновол, А.В. Чепелюк, Ф.Ф. Куртяк визначено етапи цифрових перетворень освітнього процесу в закладах вищої освіти України (етап 1 – первинна цифровізація; етап 2 – цифрова оптимізація; етап 3 – цифрове адміністрування; етап 4 – цифрові перетворення) [5].

Влучним є зауваження вчених (Ю.М. Теслі та Г.О. Заспи) про те, що «традиційні підходи до інформатизації діяльності ЗВО, що концентруються на функціональній автоматизації, вже не відповідають вимогам часу. Сучасні світові тенденції розвитку як освіти, так і управління освітніми закладами спрямовані на їхню цифрову трансформацію» [6]. Водночас вчені застерігають «темпи змін та прийняття нових, трансформаційних рамок навчання не такі швидкі, як трансформація індустрії. Передбачається, що системи освіти, які не зможуть пристосуватися до цифрового світу, безперечно, стануть жертвами «цифрового дарвінізму» – продовжать функціонувати лише найбільш адаптовані, що реагують на технологічні тенденції» [7].

Вчений К. Дехеус стверджує, що «цифрова трансформація освіти в сучасних умовах залежить від таких компонентів, як інтернет, мобільні мережі та смартфони, Інтернет речей, Великі дані, нові хмарні послуги, розумні аксесуари/одяг, швидкі та потужні зв'язки, мережі соціальних медіа та штучний інтелект» [8].

Водночас О.В. Бардадим наголошує про те, що «модель цифрової трансформації освіти передбачає не лише використання цифрових технологій і постійне навчання педагогів впродовж викладацької діяльності, а й створення відповідної інфраструктури у закладах освіти та забезпечення

єдності й взаєморозуміння всіх учасників освітнього процесу» [9]. Дослідник також виокремлює ознаки цифрової трансформації освіти: «орієнтованість освіти на результат (формування компетентностей); індивідуалізація та персоналізація навчання завдяки цифровим інструментам; забезпеченість навчального середовища технічними засобами; вчитель перестав бути єдиним джерелом інформації; в центрі навчального процесу учні та студенти; орієнтація на потреби учнів – побудова навчання навколо учнів» [9].

На думку О.І. Гончарової «одним з головних завдань цифрової трансформації є забезпечення доступності освіти. Цифрові технології можуть допомогти зменшити бар'єри для освіти, зокрема, віддаленість від навчального закладу, фінансові обмеження та інші обставини, які можуть завадити отриманню якісної освіти. Для цього створюються електронні курси, онлайн-ресурси, відеоуроки та інші цифрові матеріали, які можна використовувати для навчання в будь-який час та з будь-якого місця з доступом до Інтернету» [10].

Глибоке вивчення педагогічної спадщини українських учених дало можливість виокремити й схарактеризувати чотири етапи зародження, розвитку і становлення цифровізації у закладах вищої освіти.

Перший етап (1874-1990 рр.) – здійснення елементарних розрахункових операцій. Даний етап був до появи Інтернету та широкого застосування комп'ютерів в освітньому процесі. За І.Т. Райковською у: 1874-1917 рр. розпочалася «ера впровадження автоматичних систем в господарське життя країни»; 1917-1945 рр. «відбулася механізація процесу збору та обробки облікової інформації»; 1945-1950 рр. «наряду з відновленням промисловості та сільського господарства були прийняті заходи з розвитку виробництва та застосування нових типів і моделей обчислювальних машин»; 1950-их рр. відбувалося «інформаційне забезпечення процесу управління підприємством»; 1960-1970-их рр. розпочалася «автоматизація облікової роботи»; 1980-их рр. започатковано «аналіз ефективності діяльності за використання електронно-обчислювальних машин» [11].

Другий етап (1990-2006 рр.) – комп'ютеризація закладів вищої освіти. Даний етап був пов'язаний із появою мережі Інтернет. У вузькому сенсі передбачалося застосування комп'ютера як засобу навчання, в широкому – багатоцільове використання комп'ютера в навчальному процесі. Виокремлювалося два напрями комп'ютеризації освіти: володіння всіма засобами використання комп'ютера як засобу навчальної діяльності і використання комп'ютера в якості об'єкта вивчення [12]. Даному етапу не характерне використання спеціалізованого програмного забезпечення в навчанні. Водночас почали з'являтися, використовуватися та демонструватися студентам перші аналітичні програми, завдання яких полягало у зменшенні трудомісткості аналітичної роботи, пов'язаної з розрахунком фінансових коефіцієнтів; системи, здатні функціонувати в

середовищі локальних обчислювальних сіток; комплексні системи обробки інформації [11].

Перші два етапи сформували передумови подальшої інформатизації освітнього процесу, оскільки стали очевидними переваги користування інформаційними технологіями у навчання, до яких вчений Є. Ветчанін відносить «підвищення мотивації, інтересу та ефективності роботи учнів; розвиток самостійності учнів та рефлексії їх діяльності; урізноманітнення навчального процесу та розширення набору задач, вправ та завдань; покращення контролю за діяльністю учнів» [13].

Третій етап (2006-2018 рр.) – інформатизація закладів вищої освіти, що спричинена розбудовою інформаційного суспільства, та яка викликала необхідність підвищення якості підготовки фахівців на основі використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій; застосування активних методів навчання і як результат, підвищення творчої та інтелектуальної складових навчальної діяльності; інтеграції різних видів освітньої діяльності (навчальної, дослідницької тощо); адаптації інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей студента; забезпечення безперервності і наступності в навчанні; розробки інформаційних технологій дистанційного навчання; удосконалювання програмно-методичного забезпечення навчального процесу [14]. Цьому етапу характерне «впровадження різних мобільних пристроїв і поступове збільшення кількості спеціалізованого обладнання, яке використовувалося в сфері освіти. Організації в цей період оснащувалися інтерактивними дошками, робототехнікою, системами відеоконференцз'язку, електронними книгами, нетбуками, системами голосування, при цьому розвивалася інфраструктура безкабельного доступу до інформаційних сервісів, будувалися мережі за технологією Wi-Fi» [15]. Дослідники наголошують на початок використання в освітньому процесі на цьому етапі мережевих технологій, технологій віртуальної реальності, дистанційних форм навчання [13]. Відбулися істотні зміни в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти за рахунок використання цілого комплексу програмних продуктів, якісне узагальнення яких українськими вченими (Т.Б. Прийдак, Л.В. Яловега, О.В. Лега, Т.Г. Мисник, С.П. Зоря) дозволяє оцінити науковий прорив у цій сфері. Означені дослідники виокремлюють:

- прикладне програмне забезпечення загального призначення, до якого належать текстові редактори і процесори, табличні процесори, графічні редактори, засоби створення мультимедійних презентацій, мережні програми, електронні освітні ресурси;

- прикладне програмне забезпечення професійного призначення, до якого належать засоби ведення бухгалтерського обліку малих підприємств, засоби ведення бухгалтерського обліку середніх та великих підприємств, засоби автоматизації обліку в роздрібній та оптовій торгівлі, засоби підготовки фінансової звітності, універсальні бухгалтерські системи, засоби автоматизації робочих місць (локальне використання), засоби

автоматизації фінансового аналізу підприємства і оцінки ефективності інвестицій, комплексне банківське програмне забезпечення, засоби управління підприємством, фінансово-аналітичні системи [16].

Незважаючи на значні зміни, що відбулися на третьому етапі в закладах освіти, частина навчальних закладів залишилися на другому етапі, що підтверджують зауваження вчених. В.П. Вембер у публікації 2007 року наголошував, що «значним фактором виведення освіти на якісно новий рівень є не тільки оснащення навчальних закладів комп'ютерною технікою, а й розробка та впровадження якісних педагогічних програмних засобів з різних предметів» [12]. У публікації 2015 року вчена Л.М. Калініна зауважувала про те, що «на місцях поняття інформатизації підмінено поняттям комп'ютеризації (забезпечення навчальних закладів комп'ютерною технікою) і зводиться, в основному, до звітування про відсоток забезпеченості технікою та підготовки викладачів і вчителів основ інформаційно-комунікаційних технологій» [17].

Четвертий період (2018-поточний час) – цифровізація освіти, «головна мета якої в системі вищої освіти передбачає забезпечення неперервності процесу навчання, тобто life-long-learning – навчання протягом життя, і одночасно його індивідуалізації на основі advanced learning-technologies –технологій просунутого навчання» [18]. На даному етапі принципово змінюються цілі та зміст навчання, роль викладача. Поділяємо думку видатних вчених (Ю.В. Биков, О.Ю. Буров) про те, що у сфері цифрової трансформації в освіті «...цілі навчання змінилися. Нині це щось більше, ніж просто знання і нові можливості. Новою валютою (цінністю) стали навички (skills) або компетентності. Ми не можемо придбати так звані «соціальні навички» (soft skills), просто переглядаючи відео і беручи участь у вікторинах. Нова парадигма цифрового навчання вимагає перегляду традиційних підходів» [19].

Дослідники (Л. Северина, О. Здоровець, О. Беляєва) влучно зауважують, що «учитель стає не так джерелом знань, як навігатором, що пропонує оптимальну для цілей даного курсу траєкторію знайомства з базами даних, розробку практичних завдань, кейсів для обговорення, і, звичайно, тестування проходження учнями цієї траєкторії» [20]. На ряду з поширенням застосування в освітньому процесі мережевих технологій, технологій віртуальної реальності, дистанційних форм навчання розпочинається використання технологій штучного інтелекту в освіті, що має значний потенціал для покращення ефективності навчання та персоналізації освітнього процесу, що призводить до трансформації системи вищої освіти. Підвищуються вимоги до фахової підготовки майбутніх фахівців, які крім володіння прикладним програмним забезпеченням загального та спеціального призначення, мають вміти використовувати професійні інструменти.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. У процесі дослідження було встановлено, що цифрова трансформація у

закладах вищої освіти України є процесом, що має тривалу історичну динаміку розвитку. Зміни у змісті цифровізації формувалися поступово, охоплюючи кілька історичних етапів, починаючи з кінця XIX століття й до сьогодення. Запропонована періодизація дозволяє простежити еволюцію цифрових технологій в освітньому процесі – від елементарних обчислювальних операцій до комплексного використання інтелектуальних цифрових інструментів у навчанні та управлінні освітою.

Окреслені хронологічні межі кожного з етапів є умовними, оскільки залежать від ряду об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних можна віднести цифровий розрив між регіонами, відмінності в технічному забезпеченні та рівні цифрової інфраструктури окремих закладів вищої освіти. Серед суб'єктивних – різне ставлення керівників, викладачів та інших учасників освітнього процесу до необхідності впровадження цифрових змін.

Цифрова трансформація вищої освіти визначається не лише впровадженням новітніх технологій, а й зміною парадигми підготовки фахівців, що має на меті забезпечення доступності, індивідуалізації та неперервності навчання відповідно до викликів цифрової епохи.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку пов'язані з: поетапним дослідженням впливу цифрової трансформації на зміст і структуру підготовки майбутніх фахівців; вивченням змін у педагогічних підходах, методичних засобах та цифрових інструментах навчання; розробкою моделей цифрової компетентності викладачів і студентів, що відповідатимуть новим вимогам цифрового середовища; аналізом освітньої політики та нормативної бази щодо впровадження цифрової трансформації у ЗВО; визначенням стратегій подолання цифрової нерівності та забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Подальші дослідження у сфері цифрової трансформації вищої освіти є не лише актуальними, а й необхідними для формування адаптивної, інноваційно спроможної та соціально відповідальної освітньої системи України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Voronenko I., Bohush A., Voronenko O., Klymenko N., Kostenko I., Kudrina, O. and Bozhkova V. Digital transformation research trends in Ukraine and the world: meta & bibliometric analysis. *Knowledge and Performance Management*. 2024. № 8(1). С. 74-90. URL: [https://doi.org/10.21511/kpm.08\(1\).2024.06](https://doi.org/10.21511/kpm.08(1).2024.06)
2. Богуш А., Вороненко І., Вороненко О., Нагорна О. Цифрова трансформація в економіці та освіті: реальність та перспективи. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2023. № 23. С. 79-94. URL: <https://doi.org/10.31392/iscs.2023.23.079>
3. Вороненко О. Трансформація змісту цифровізації у закладах вищої освіти як складна міждисциплінарна наукова проблема. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. № 1(14). С. 315-323. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(14\).2025.332272](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(14).2025.332272)
4. Вороненко О., Вороненко І. Цифрова трансформація освіти: нормативно-правовий аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024.

Вип. 1 (146). С. 62-69. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/20104/1/11.pdf>

5. Черновол Є. О., Чепелюк А. В., Куртяк Ф. Ф. Щодо цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/132>

6. Тесля Ю. М., Заспа Г. О. Розробка концентричної інформаційної технології цифрової трансформації закладів вищої освіти. *Управління розвитком складних систем*. 2020. № 44. С. 105-115. URL: <http://mdcs.knuba.edu.ua/article/view/228917/227935>

7. Ismail Mariam H., Khater, Mohamed Zaki, Mohamed (2017). Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far? 2017. URL: https://cambridgeservicealliance.eng.cam.ac.uk/system/files/documents/2017NovPaper_Mariam.pdf

8. Dexeus C. The Deepening Effects of the Digital Revolution. In E. Fayos-Solá, C. Cooper (Eds). *The Future of Tourism: Innovation and Sustainability*. 2019. Pp. 43-69. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-89941-1>

9. Бардадим О. В. Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2021. № 1. С. 101-107. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7595166>

10. Гончарова О. І. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. 2023.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734946/1/%D0%93%D0%B2%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

11. Райковська І. Т. Модульна структура системи комп'ютеризації економічного аналізу: функціональний склад. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу*. 2009. № 1. С. 338-359. URL: https://library.ztu.edu.ua/e-copies/Zbirnyk/Problems_%20accounting_1_13/338.pdf

12. Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес. *Електронне фахове видання «Інформаційні технології і засоби навчання»*. 2007. № 3. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/859/1/V_Vember_ITZN_3_IS.pdf

13. Ветчанін Є. Сучасний стан комп'ютеризації освіти. *Освітнологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 341-352.

14. Гуня Л., Лихочвор Л. Комп'ютеризація навчання на заняттях з англійської мови. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2688>

15. Грод І. М., Федчишин О. М. Особливості і стадії розвитку цифровізації сфери освіти. 2023. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28853/1/8_Grod_Fedchushun.pdf

16. Прийдак Т. Б., Яловега Л. В., Лега О. В., Мисник Т. Г., Зоря С. П. Розвиток цифрової компетентності як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 5. С. 28-47.

17. Калініна Л. М. Стан і перспективи впровадження інформатизації освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 1. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/185263214.pdf>

18. Лазько А. Томашевська І. Ключові тренди в композитах: вища освіта і цифровізація. *Реформи вищої освіти в Україні: виклики, стан та перспективи*: колективна монографія. 2023. С. 180-211. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/380/10386/21648-1>

19. Биков Ю. В., Буров О. Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2020. 55. С. 11-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2020_55_4

20. Северина Л., Здоровець О., Беляєва О. Цифрова трансформація освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2023. Вип. XLIV–XLV. С. 76–83. URL: https://znayshov.com/FR/27464/Ped_nauk_XLIV_XLV-77-84.pdf

REFERENCES

1. Voronenko, I., Bohush, A., Voronenko, O., Klymenko, N., Kostenko, I., Kudrina, O. and Bozhkova, V. (2024). Digital transformation research trends in Ukraine and the world: meta & bibliometric analysis. *Knowledge and Performance Management*. № 8(1). Pp. 74-90. URL: [https://doi.org/10.21511/kpm.08\(1\).2024.06](https://doi.org/10.21511/kpm.08(1).2024.06) [in English]

2. Bohush, A., Voronenko, I., Voronenko, O., Nahorna, O. (2023). Tsyfrova transformatsiia v ekonomitsi ta osviti: realii ta perspektyvy [Digital transformation of education. Pedagogical sciences and education, Issue]. *Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system*. № 23. S. 79-94. URL: <https://doi.org/10.31392/iscs.2023.23.079> [in Ukrainian]

3. Voronenko, O. (2025). Transformatsiia zmistu tsyfrovizatsii u zakladakh vyshchoi osvity yak skladna mizhdystsyplinarna naukova problema [Transformation of the content of digitalization in higher education institutions as a complex interdisciplinary scientific problem]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*. № 1(14). S. 315-323. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(14\).2025.332272](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(14).2025.332272) [in Ukrainian]

4. Voronenko, O., Voronenko, I. (2024). Tsyfrova transformatsiia osvity: normatyvno-pravovyi aspekt [Digital transformation of education: regulatory and legal aspects]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Vypusk 1. (146). S. 62-69. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/20104/1/11.pdf> [in Ukrainian]

5. Chernovol, Ye. O., Chepeliuk, A. V., Kurtiak, F. F. (2023). Shchodo tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: novi mozhlyvosti ta perspektyvy [Regarding the digitalization of the educational process in higher education institutions of Ukraine: new opportunities and prospects]. *Akademichni vizii*. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/132> [in Ukrainian]

6. Teslia, Yu.M., Zaspas, H.O. (2020). Rozrobka kontsentrychnoi informatsiinoi tekhnolohii tsyfrovoy transformatsii zakladiv vyshchoi osvity [Development of concentric information technology for digital transformation of higher education institutions]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*. №44. S. 105-115. URL: <http://mdcs.knuba.edu.ua/article/view/228917/227935> [in Ukrainian]

7. Ismail, Mariam H., Khater, Mohamed, Zaki, Mohamed (2017). *Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far?* URL: https://cambridgeservicealliance.eng.cam.ac.uk/system/files/documents/2017NovPaper_Mariam.pdf [in English]

8. Dexeus, C. (2019). The Deepening Effects of the Digital Revolution. In E. Fayos-Solá, C. Cooper (Eds). *The Future of Tourism: Innovation and Sustainability*. Pp. 43–69. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-89941-1> [in English]

9. Bardadym, O. V. (2021). Rol tsyfrovoy transformatsii osvity u pidhotovtsi vchyteliv pryrodnychoho napriamu [The role of digital transformation of education in the training of science teachers]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*. №1. S. 101-107. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7595166> [in Ukrainian]

10. Honcharova, O. I. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii v osviti yak zasib pokrashchennia dostupnosti ta efektyvnosti navchannia [Digital technologies in education as a means of

improving the accessibility and effectiveness of learning]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734946/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf [in Ukrainian]

11. Raikovska, I. T. (2009). Modulna struktura systemy kompiuteryzatsii ekonomichnoho analizu: funktsionalnyi sklad [Modular structure of the computerization system for economic analysis: functional composition]. *Problemy teorii ta metodolohii bukhhalterskoho obliku, kontroliu i analizu*. №1. S. 338-359. URL: https://library.ztu.edu.ua/e-copies/Zbirnyk/Problems_%20accounting_1_13/338.pdf [in Ukrainian]

12. Vember, V. P. (2007). Informatyzatsiia osvity ta problemy vprovadzhennia pedahohichnykh prohramnykh zasobiv v navchalnyi protses [Informatization of education and problems of implementing pedagogical software in the educational process]. *Elektronne fakhove vydannia «Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia»*. №3. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/859/1/V_Vember_ITZN_3_IS.pdf [in Ukrainian]

13. Vetchanin, Ye. (2018). Suchasnyi stan kompiuteryzatsii osvity [Current state of computerization of education]. *Osvitlohichnyi dyskurs*. №1-2 (20-21). S. 341-352. [in Ukrainian]

14. Hunia, L., Lykhochvor, L. *Kompiuteryzatsiia navchannia na zaniattiakh z anhliiskoi movy* [Computerization of teaching in English classes]. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2688> [in Ukrainian]

15. Hrod, I. M., Fedchyshyn, O. M. (2023). Osoblyvosti i stadii rozvytku tsyfrovizatsii sfery osvity [Features and stages of development of digitalization of education]. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28853/1/8_Grod_Fedchushun.pdf [in Ukrainian]

16. Pryidak, T. B., Yaloveha, L. V., Leha, O. V., Mysnyk, T. H., Zoria, S. P. (2019). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti yak umova zabezpechennia konkurentospromozhnosti maibutnikh ekonomistiv [Development of digital competence as a condition for ensuring the competitiveness of future economists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. №5. S. 28-47. [in Ukrainian]

17. Kalinina, L. M. (2015). Stan i perspektyvy vprovadzhennia informatyzatsii osvity [Status and prospects of implementing informatization of education]. *Kompiuter u shkoli ta simi*. №1. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/185263214.pdf> [in Ukrainian]

18. Lazko A., Tomashevskaya I. (2023). Kliuchovi trendy v kompozytakh: vyshcha osvita i tsyfrovizatsiia [Key trends in composites: higher education and digitalization]. *Reformy vyshchoi osvity v Ukraini: vyklyky, stan ta perspektyvy: kolektyvna monohrafiia*. S. 180-211. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/380/10386/21648-1> [in Ukrainian]

19. Bykov, Yu. V., Burov, O. Yu. (2020). Tsyfrova navchalne seredovyshche: novi tekhnolohii ta vymohy do zdobuvachiv znan [Digital learning environment: new technologies and requirements for knowledge seekers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem*. №55. S. 11-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2020_55_4 [in Ukrainian]

20. Severyna, L., Zdorovets, O., Bieliaieva, O. (2023). Tsyfrova transformatsiia osvity [Digital transformation of education]. *Pedahohichni nauky ta osvita*. Vypusk XLIV–XLV. S. 76–83. URL: https://znayshov.com/FR/27464/Ped_nauk_XLIV_XLV-77-84.pdf [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОРОНЕНКО Олександр – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, старший науковий співробітник Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: розвиток цифрової трансформації у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VORONENKO Oleksandr – PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences), Doctoral Candidate of Pedagogy Department State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”.

Scientific interests: development of digital transformation in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.07.2025 р.

УДК 37.013.73:81

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-147-151

ГАБЕЛКО Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання

Центральноукраїнського державного

університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3769-3616>

e-mail: lena_gabelko@i.ua

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ: ТРАДИЦІЇ І НОВАЦІЇ

Сучасний етап розвитку українського суспільства, позначений глобалізаційними процесами, євроінтеграційними прагненнями та викликами воєнного часу, зумовлює нагальну потребу у збереженні, відновленні та примноженні національної культурної спадщини як важливого чинника консолідації суспільства та утвердження національної ідентичності. У цьому контексті особливої ваги набуває якісна підготовка майбутніх учителів-філологів, спроможних поєднувати високий рівень професійної компетентності з глибоким розумінням етнокультурних традицій та вмінням творчо їх інтегрувати у навчально-виховний процес. Етнопедagogічна культура вчителя розглядається як інтегративна професійно-особистісна якість, що визначає здатність педагога формувати у здобувачів освіти світоглядні орієнтири, розвивати національну самосвідомість, виховувати ціннісні ставлення до рідної мови, історії та культури. У дослідженні, спираючись на педагогічну спадщину класиків та сучасні концепції національного виховання, обґрунтовано доцільність комплексного поєднання традиційних підходів (народна педагогіка, культурно-мистецькі практики, краєзнавча діяльність) з інноваційними методами (цифрові архіви фольклору, VR/AR-технології, інтерактивні онлайн-проекти, інтегровані курси з міжкультурної комунікації). Систематизація зазначених засобів у межах професійної підготовки філологів забезпечує не лише збереження й трансляцію культурної спадщини, але й її актуалізацію в умовах багатокультурного освітнього простору, стимулюючи міжкультурний діалог та взаєморозуміння. Підкреслено, що ефективність цього процесу залежить від гармонійної інтеграції перевірених часом педагогічних традицій і сучасних технологічних рішень, що сприяє розвитку міжетнічної толерантності, культурної компетентності, критичного та креативного мислення майбутніх педагогів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо впровадження цифрових інструментів в етнопедagogічну підготовку, створенні міждисциплінарних інтегрованих курсів та проведенні педагогічних експериментів для перевірки ефективності поєднання традицій і новацій у підготовці конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Ключові слова: етнопедagogічна культура, майбутні вчителі-філологи, народна педагогіка, інноваційні освітні технології, міжкультурна комунікація, професійна підготовка.

HABELKO Olena –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Languages, Foreign Literature and Methods of Their Teaching of

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3769-3616>

e-mail: lena_gabelko@i.ua

MEANS OF FORMING ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS- PHILOLOGISTS: TRADITIONS AND INNOVATIONS

The current stage of development of Ukrainian society, marked by globalization processes, European integration aspirations and challenges of wartime, determines the urgent need to preserve, restore and multiply the national cultural heritage as an important factor in the consolidation of society and the affirmation of national identity. In this context, the high-quality training of future teachers-philologists, capable of combining a high level of professional competence with a deep understanding of ethnocultural traditions and the ability to creatively integrate them into the educational process, acquires special importance. The ethnopedagogical culture of a teacher is considered as an integrative professional and personal quality that determines the teacher's ability to form worldview guidelines in students, develop national self-awareness, and cultivate a value attitude towards their native language, history and culture. The study, based on the pedagogical heritage of the classics and modern concepts of national education, substantiates the feasibility of a comprehensive combination

of traditional approaches (folk pedagogy, cultural and artistic practices, local history activities) with innovative methods (digital archives of folklore, VR/AR technologies, interactive online projects, integrated courses on intercultural communication). The systematization of these tools within the professional training of philologists ensures not only the preservation and transmission of cultural heritage, but also its actualization in the conditions of a multicultural educational space, stimulating intercultural dialogue and mutual understanding. It is emphasized that the effectiveness of this process depends on the harmonious integration of time-tested pedagogical traditions and modern technological solutions, which contributes to the development of interethnic tolerance, cultural competence, critical and creative thinking of future teachers. Prospects for further research include the development of scientifically based methodological recommendations for the implementation of digital tools in ethnopedagogical training, the creation of interdisciplinary integrated courses, and the conduct of pedagogical experiments to test the effectiveness of combining traditions and innovations in the training of competitive specialists of the new generation.

Key words: ethnopedagogical culture, future philological teachers, folk pedagogy, innovative educational technologies, intercultural communication, professional training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства, позначений глобалізаційними процесами, євроінтеграційними прагненнями та викликами воєнного часу, актуалізує необхідність збереження й примноження національної культурної спадщини. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка вчителів-філологів, спроможних поєднувати високий рівень професійної компетентності з глибоким розумінням етнокультурних традицій. Етнопедагогічна культура майбутнього вчителя є ключовим чинником формування світоглядних орієнтирів учнів, розвитку їхньої національної ідентичності та ціннісного ставлення до рідної мови і культури.

Традиційні форми етнопедагогічного впливу, що включають народознавчі знання, звичаї, обряди, фольклор, потребують осмисленої інтеграції у зміст підготовки філологів з урахуванням інноваційних педагогічних технологій, цифрових ресурсів і міждисциплінарних підходів. Поєднання перевірених часом методів із новими засобами комунікації та творчої діяльності створює можливість для більш ефективного засвоєння студентами етнокультурних цінностей, їх творчої інтерпретації та передачі у навчально-виховному процесі.

Наявна науково-методична база потребує подальшого розвитку з урахуванням сучасних освітніх стандартів, міжнародного досвіду та завдань формування особистості в умовах культурного різноманіття. Це зумовлює потребу у ґрунтовному дослідженні засобів формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів-філологів, визначенні оптимального поєднання традиційних і новаційних підходів, що сприятимуть підготовці педагогів, здатних бути носіями та трансляторами національних цінностей у сучасному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових джерел засвідчує, що методологічні витоки формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів закладені у творчій спадщині класиків української педагогічної думки та громадсько-просвітницького руху: К. Ушинського, М. Костомарова, П. Куліша, І. Франка, М. Грушевського, М. Драгоманова, Б. Грінченка, Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги, В. Сухомлинського та ін. Їхні ідеї про «народність» виховання, культурно-історичну обумовленість змісту освіти, поєднання традиції та сучасних потреб школи залишаються методологічною опорою для Нової української школи й

актуалізують національно-культурний компонент у підготовці педагога.

Філософсько-світоглядні засади національно-патріотичного виховання, що забезпечують аксіологічний каркас етнопедагогічної культури, послідовно розкрито у працях В. Бичка, І. Зязюна, І. Надольного, В. Кульчицького, Л. Хомич; концепти громадянської ідентичності та культурної суб'єктності розробляють Ж. Петрович, Ю. Руденко, Л. Чупрій. Політичні виміри національного виховання, його зв'язок із державною гуманітарною політикою й безпековими викликами, представлено в дослідженнях З. Бойко, П. Гай-Нижника. Психологічну складову (етнопсихологічні чинники соціалізації, формування ціннісних орієнтацій, розвиток емпатії та толерантності) концептуалізовано у працях І. Бека, М. Боришевського, І. Галецької, Ю. Ільїної, В. Котирло, В. Москальця.

Педагогічні аспекти інтеграції етнокультурного контенту в освітній процес висвітлюють О. Александров, О. Вишневський, Т. Завгородня, В. Кремень, Н. Лисенко, А. Погрібний, О. Сухомлинська, Є. Сявков, Г. Філіпчук, М. Чепіль, К. Чорна та ін. У центрі уваги – оновлення змісту й методів, практикоорієнтованість, партнерство «університет–школа–громада», використання фольклорних і регіональних студій, сервіс-лернінг, кейс- та проектні технології. Низка робіт акцентує на необхідності міждисциплінарної інтеграції (історія, література, культурологія, мовознавство), що безпосередньо резонує із завданнями підготовки вчителів-філологів.

Мета статті. Обґрунтувати ефективні засоби формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів-філологів через поєднання традицій народної педагогіки та сучасних інноваційних підходів у професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів-філологів є складним і багатоаспектним процесом, що передбачає інтеграцію традиційних педагогічних надбань та сучасних інноваційних підходів у зміст і форми професійної підготовки. У межах дослідження розкрито сутність етнопедагогічної культури як інтегративної професійно-особистісної якості, що охоплює знання, цінності, установки, уміння та досвід збереження, трансляції й творчої інтерпретації національної культурної спадщини в освітньому середовищі.

З урахуванням історико-педагогічних джерел, а також сучасних концепцій національного виховання, визначено, що засобами формування

етнопедагогічної культури виступають: народна педагогіка (усна народна творчість, обряди, традиції, символіка), культурно-мистецькі практики, краєзнавчі проєкти, інтерактивні освітні технології та мультимедійні ресурси. Зазначені засоби знаходять своє підтвердження й практичну реалізацію у наукових працях сучасних дослідників, зокрема у роботах, присвячених формуванню етнопедагогічної культури майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях.

У статті Ю. Косенко «Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів» досліджено педагогічний підхід до формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, зокрема через активне використання етнокультурних знань (усної народної творчості, традицій, обрядів, символіки), демонструючи, що включення цих елементів у професійну підготовку значно підсилює розвивальні можливості педагогів у створенні культурно чутливого освітнього середовища для дітей [2, с. 74]. Особливе місце займають форми навчально-виховної роботи, спрямовані на залучення студентів до аналізу й відтворення етнокультурних зразків у власній педагогічній діяльності: фольклорні свята, етнолінгвістичні дослідження, підготовка авторських етнопросвітницьких проєктів.

У статті О. Пронікова «Використання ідей К. Д. Ушинського в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури у педагогічних ВНЗ України (друга половина XX – початок XXI століття)» проаналізовано історичні витоки та еволюцію підготовки майбутніх учителів фізичної культури, акцентуючи на ідеях К. Д. Ушинського

щодо поєднання фізичного та духовного розвитку, значення психолого-педагогічної підготовки і методик фізичного виховання, а також окреслено проблеми й позитивні зрушення у цій сфері в період від другої половини XIX ст. до початку XXI ст [3, с. 91]. Відтак, у процесі дослідження виявлено, що ефективність формування етнопедагогічної культури залежить від комплексного поєднання традицій (заснованих на педагогічних ідеях видатних діячів минулого та народному досвіді) й новачій (інтерактивні методи, цифрові платформи, міжкультурні комунікаційні практики). У результаті інтеграції цих компонентів майбутні вчителі-філологи отримують здатність не лише передавати культурні надбання, а й творчо їх інтерпретувати, адаптувати до умов багатонаціонального освітнього середовища та використовувати як засіб гармонізації міжетнічних відносин. Такий висновок став підґрунтям для виокремлення й систематизації конкретних засобів, що забезпечують результативність цього процесу в умовах сучасної педагогічної підготовки.

У таблиці 1 систематизовано основні засоби формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів-філологів, поєднуючи традиційні та інноваційні підходи. Традиційні форми ґрунтуються на багатовіковому досвіді народної педагогіки, краєзнавчої роботи та культурно-мистецьких практик. Інноваційні методи збагачують цей процес за допомогою цифрових ресурсів, інтерактивних платформ, VR/AR-технологій та міжкультурних онлайн-проєктів. Такий синтез дозволяє не лише зберігати та передавати національні традиції, а й адаптувати їх до сучасних освітніх і технологічних реалій.

Таблиця 1

Традиційні та інноваційні засоби формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів-філологів

Група засобів	Традиційні підходи	Інноваційні підходи
Народна педагогіка	Використання усної народної творчості (казки, прислів'я, пісні), обрядів, звичаїв, символіки	Цифрові архіви фольклору, інтерактивні платформи з народними текстами, мультимедійні реконструкції обрядів
Культурно-мистецькі практики	Проведення фольклорних свят, вечорниць, літературних читань, народних ігор	Онлайн-конкурси та фестивалі, VR/AR-відтворення етнокультурних подій, віртуальні екскурсії музеями
Краєзнавча діяльність	Екскурсії, збір місцевих легенд і пісень, створення шкільних краєзнавчих гуртків	Геоінформаційні карти культурної спадщини, цифрові краєзнавчі проєкти з відкритим доступом
Освітній контент	Вивчення етнолінгвістики та народознавства у курсах філологічних дисциплін	Інтегровані курси з міжкультурної комунікації, змішані формати (blended learning), використання онлайн-курсів та MOOC
Методичні форми роботи	Лекції, семінари, традиційні методи аналізу текстів та культурних явищ	Проектно-орієнтоване навчання, гейміфікація, вебквести, міждисциплінарні воркшопи
Міжкультурна взаємодія	Запрошення носіїв культури, участь у міжнародних культурних заходах	Віртуальні обміни (eTwinning, Zoom-конференції з іншими країнами), спільні онлайн-проєкти зі студентами з-за кордону

Інноваційні засоби формування етнопедагогічної культури відкривають нові можливості для занурення майбутніх учителів-філологів у національно-культурний простір. Онлайн-конкурси та фестивалі сприяють популяризації культурних традицій, активізують творчу діяльність і

забезпечують міжкультурний обмін у зручному дистанційному форматі. Використання VR/AR-технологій дозволяє відтворювати етнокультурні події з високим рівнем реалістичності, створюючи ефект присутності та поглиблюючи емоційне сприйняття. Віртуальні екскурсії музеями

забезпечують доступ до культурних артефактів і мистецьких експозицій незалежно від місця перебування, інтегруючись у навчальний процес. Такий підхід поєднує технологічні інновації з виховними завданнями, сприяючи як збереженню, так і творчій інтерпретації культурної спадщини у сучасному освітньому середовищі.

Інтегровані курси з міжкультурної комунікації, змішані формати навчання (blended learning) та онлайн-курси, зокрема масові відкриті онлайн-курси (МООС), становлять потужний інструмент формування етнопедagogічної культури у майбутніх учителів-філологів. Такі курси дають змогу поєднувати вивчення мовних, культурних і педагогічних аспектів, розвиваючи здатність студентів ефективно взаємодіяти в багатокультурному середовищі. Змішане навчання поєднує переваги очних занять із можливостями онлайн-платформ, що сприяє індивідуалізації освітнього процесу, активному використанню мультимедійних ресурсів та залученню студентів до інтерактивних форм роботи. Використання онлайн-курсів і МООС відкриває доступ до міжнародного досвіду, сучасних методик і прикладів кращих практик у сфері збереження та популяризації культурної спадщини. Такий комплексний підхід не лише розширює професійну компетентність майбутніх педагогів, але й формує в них усвідомлену позицію щодо ролі етнопедagogічної культури у розвитку міжетнічної толерантності та діалогу. Впровадження інноваційних засобів у поєднанні з традиційними методами створює гнучку й ефективну систему підготовки майбутніх учителів-філологів, здатних творчо зберігати, популяризувати та інтегрувати національну культурну спадщину в контексті глобалізованого освітнього простору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, формування етнопедagogічної культури майбутніх учителів-філологів є результатом комплексної інтеграції традиційних та інноваційних засобів у зміст і форми професійної підготовки. Традиційні підходи, засновані на народній педагогіці, культурно-мистецьких та краєзнавчих практиках, забезпечують збереження національної спадщини. Інноваційні методи, зокрема цифрові платформи, VR/AR-технології, інтерактивні онлайн-курси та міжкультурні комунікаційні практики, розширюють можливості для її творчої інтерпретації та адаптації до сучасного багатокультурного освітнього середовища.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є: розроблення методичних рекомендацій щодо використання цифрових інструментів у етнопедagogічній підготовці, створення інтегрованих навчальних курсів з акцентом на міжкультурну комунікацію, а також експериментальна перевірка ефективності поєднання традиційних і новітніх підходів у формуванні міжетнічної толерантності та культурної компетентності майбутніх педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Семенов О.М. Сучасні зарубіжні технології підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відповідальні редактори) та інші. Вип.3.- К., НПУ, 2005. С.94-98.
2. Косенко Ю. Етнопедagogічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Вип. XIX-XX. Івано-Франківськ, 2008. С. 67-74.
3. Проніков О. К. Використання ідей К. Д. Ушинського в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури у педагогічних ВНЗ України (друга половина XX – початок XXI століття). *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 89-91. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_28.
4. Савенко Л. Етнокультурна підготовка майбутніх учителів: вітчизняний та закордонний досвід. *Дидаскал : часопис : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст»*, 16-17 листопада 2021 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава. 2021. Випуск 22. С. 197-199.
5. Семенов О. М. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника. Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. 108 с.
6. Мокляк В. М., Петренко Л. М. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя до етнокультурної діяльності в закладах загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5/6. С. 239-249.
7. Маєвська Л. М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання школярів. Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2014. 465 с.
8. Григоренко Т. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 4. С. 120-127.
9. Євтух М. Б. Проблема етнонаціонального розвитку: український і світовий контексти. Київ : Стилюс, 2001. 206 с.
10. Сявавко Є.І. «Українська етнопедagogіка в її історичному розвитку». К.: «Наукова думка», 1974. 156 с.

REFERENCES

1. Semenoh, O. M. (2005). Suchasni zarubizhni tekhnolohii pidhotovky maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Modern foreign technologies of training the future teacher of philology]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: Zbirnyk naukovykh prats* / Eds. O. H. Moroz, N. V. Huzii (responsible editors) et al. Issue 3. Kyiv: NPU. S. 94-98. [in Ukrainian]
2. Kosenko, Yu. (2008). Etnopedahohichniy pidkhid do profesii noi pidhotovky maibutnikh pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Ethnopedagogical approach to professional training of future teachers of preschool educational institutions]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Pedahohika*. Vyp. XIX-XX. Ivano-Frankivsk. S. 67-74.
3. Pronikov, O. K. (2013). Vykorystannia idei K. D. Ushynskoho v protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u pedahohichnykh VNZ Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Using the ideas of K. D. Ushinsky in the process of training future

physical education teachers in pedagogical universities of Ukraine (second half of the 20th - beginning of the 21st century)]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Vyp. 110. S. 89–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_28.

4. Savenko, L. (2021). Etnokulturna pidhotovka maibutnikh uchyteliv: vitchyzniani ta zakordonnyi dosvid [Ethnocultural training of future teachers: national and foreign experience]. Dydaskal: chasopys: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uch. «Transformatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity: svitovyi i ukrainskyi kontekst», 16–17 lystopada 2021 r. / Kafedra zahalnoi pedahohiky ta andrahohiky PNPU imeni V. H. Korolenka. Poltava. Vyp. 22. S. 197–199. [in Ukrainian]

5. Semenoh, O. M. (2003). Etnolinhvodydaktychna kultura vchytelia-slovesnyka [Ethnolinguodidactic culture of the language teacher]. Kyiv; Hlukhiv: RVV HDPU. 108 s. [in Ukrainian]

6. Mokliak, V. M., Petrenko, L. M. (2023). Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia do etnokulturnoi diialnosti v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Theoretical and methodological foundations of preparing the future teacher for ethnocultural activities in general secondary education institutions]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 5/6. S. 239–249. [in Ukrainian]

7. Maievska, L. M. (2014). Model pidhotovky maibutnoho uchytelia do etnokulturnoho vykhovannia shkoliariv [Model of preparing the future teacher for ethnocultural education of pupils]. Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli. Kryvyi Rih: Vydavnychiy viddil NMetAU. 465 s. [in Ukrainian]

8. Hryhorenko, T. (2020). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv-filolohiv v umovakh osvitho-komunikativnoho sere-dovyscha zakladiv vyshchoi osvity [Organizational and pedagogical conditions of training future philology teachers in the educational-communicative environment of higher education institutions]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. №. 4. S. 120–127. [in Ukrainian]

9. Yevtukh, M. B. (2001). Problema etnonatsionalnoho rozvytku: ukrainskyi i svitovyi konteksty [The problem of ethnonational development: Ukrainian and global contexts]. Kyiv: Stylos. 206 s. [in Ukrainian]

10. Siavavko, Ye. I. (1974). Ukrainska etnopedahohika v yii istorychnomu rozvytku [Ukrainian ethnopedagogy in its historical development]. Kyiv: Naukova dumka. 156 p. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАБЕЛКО Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у вищій школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HABELKO Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Languages, Foreign Literature and Teaching Methods of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: methodology of foreign language teaching in high school.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 05.08.2025 р.

УДК 811.111:37.02:37.014.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-151-156

ГАННІЧЕНКО Тетяна –

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри іноземних мов

Миколаївського національного аграрного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7597-6946>

e-mail: tetianagann@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Стаття присвячена дослідженню ефективності технологій змішаного навчання у викладанні англійської мови в сучасних умовах України. Актуальність роботи зумовлена забезпеченням адаптації освітніх процесів до викликів сьогодення, включаючи наслідки пандемії COVID-19 та повномасштабної війни, що потребують пошуку гнучких і стійких освітніх моделей.

У роботі проаналізовано основні моделі змішаного навчання, які ефективно застосовуються в українському освітньому контексті: ротаційну модель, гнучку модель та збагачену віртуальну модель. Особливу увагу приділено адаптації цих моделей до різних типів навчальних закладів – від великих університетів до регіональних і сільських шкіл, які мають обмежені технологічні ресурси.

Дослідження розкриває методи забезпечення безперервності освітнього процесу в складних умовах, включаючи застосування асинхронного навчання, використання офлайн-навчальних пакетів та кризових комунікаційних каналів. Значну увагу приділено інструментам персоналізації навчального досвіду через адаптивні платформи, модульний підхід до вивчення матеріалу та створення індивідуальних навчальних траєкторій.

Окремо проаналізовано трансформацію ролі викладача від передавача знань до фасилітатора освітнього процесу, що забезпечує створення умов для самостійного навчання студентів, розвитку їхнього критичного мислення та навичок самоорганізації. Розглянуто стратегії підтримки мотивації студентів через використання елементів гейміфікації, релевантного контенту та систематичного зворотного зв'язку.

Важливою складовою дослідження є аналіз методів оцінювання результатів навчання у змішаному форматі, який поєднує традиційні підходи з новими можливостями цифрових технологій. Розглянуто застосування портфоліо, проектної діяльності та заходів забезпечення академічної доброчесності в умовах дистанційного навчання.

Результати дослідження підтвердили стратегічну виправданість впровадження технологій змішаного навчання як ефективного інструменту підвищення якості іншомовної освіти, здатності адаптуватися до складних умов і забезпечити високі

результати навчання. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, що включають комплексний аналіз впливу різних моделей на розвиток окремих комунікативних компетентностей та інтеграцію штучного інтелекту у викладання англійської мови.

Ключові слова: змішане навчання, змішане навчання, викладання англійської мови, цифрові технології в освіті, персоналізація навчання, освітні моделі в кризових умовах, фасилітативна роль викладача, гейміфікація в навчанні, академічна доброчесність, адаптивне навчання.

HANNICHENKO Tetiana –

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Foreign Languages

Mykolaiv National Agrarian University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7597-6946>

e-mail: tetianagann@gmail.com

BLENDDED LEARNING TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN CONTEMPORARY UKRAINE

The article focuses on the evaluation of blended learning technologies in teaching English in contemporary Ukraine. The relevance of this work lies in ensuring the adaptation of educational processes to the challenges of today, including the consequences of the COVID-19 pandemic and full-scale war, which require the search for flexible and sustainable educational models.

The paper analyses the main models of blended learning that are effectively used in the Ukrainian educational context: the rotational model, the flexible model, and the enriched virtual model. Special attention is given to the adaptation of these models across different types of educational institutions – ranging from large universities to regional and rural schools with limited technological resources.

The study reveals methods for ensuring the continuity of the educational process in difficult conditions, including the use of asynchronous learning, the use of offline learning packages, and crisis communication channels. Considerable attention is paid to tools for personalizing the educational experience through adaptive platforms, a modular approach to studying the material, and creating individual learning trajectories.

Separately, the transformation of teacher's role from a transmitter of knowledge to a facilitator of the educational process is analysed, focusing on the creation of conditions for students' independent learning and fostering the development of their critical thinking and self-organization skills. Strategies for supporting student motivation through the use of gamification elements, relevant content, and systematic feedback are considered.

An important part of the study is the analysis of methods for assessing learning outcomes in a blended format, combining traditional approaches with new capabilities of digital technologies. The use of portfolios, project activities, and measures to ensure academic integrity in distance learning conditions is considered.

The results of the study confirmed the strategic rationale for implementing blended learning technologies as an effective tool for enhancing the quality of foreign language education, adapting to challenging conditions, and ensuring high learning outcomes. Promising areas for further research were identified, including a comprehensive analysis of the impact of different models on the development of individual communicative competencies and the integration of artificial intelligence in English teaching.

Key words: blended learning, blended learning, English language teaching, digital technologies in education, personalization of learning, educational models in crisis conditions, the facilitative role of the teacher, gamification in learning, academic integrity, adaptive learning.

The relevance of the problem. The current stage of education development in Ukraine is characterized by deep transformational processes, caused by both internal reforms and external challenges. Globalization, Ukraine's integration into the European educational space, and the need to ensure the quality of foreign language training for future specialists place new demands on the organization of the educational process. Learning English is gaining strategic importance, since it is not only a means of international communication, but also a tool for professional and scientific integration.

At the same time, recent years have been marked by a number of crisis circumstances – the COVID-19 pandemic, a full-scale war in Ukraine, and constant security threats, which led to the need to find flexible and sustainable educational models. In these conditions, traditional forms of education have proven to be insufficiently effective because they do not guarantee the continuity of the educational process and full-fledged interaction between teachers and students.

One of the most promising areas of education modernization is the introduction of blended learning technologies, which combine the advantages of face-to-face and distance learning. This approach provides the opportunity to personalize the learning experience, optimize the use of digital resources, develop student autonomy, and increase their motivation to learn. In

addition, blended learning models are particularly effective in crisis conditions, as they allow you to quickly adapt to changes in the environment, support educational interaction, and maintain the quality of foreign language training.

Thus, the study of implementing blended learning technologies in teaching English in modern Ukraine is highly relevant and carries significant scientific and practical potential. It not only makes it possible to identify effective models for organizing the educational process but also contributes to the development of a sustainable education system capable of functioning under constant challenges and uncertainty.

Analysis of recent research and publications.

In the scientific literature of the last decade, blended learning is considered a holistic pedagogical model that combines online and offline components based on thoughtful didactic design (Garrison & Vaughan, 2013; Hrastinski, 2019; Bonk & Graham, 2020; Dziuban, 2018; M. Moore, 2013). Researchers emphasize the importance of considering students' individual needs, their level of preparation, learning motivations, and access to digital resources. In Ukrainian scientific thought, the issue of implementing blended learning has been actively studied by N. Morze, O. Spirin, N. Kovalenko, T. Kovalchuk, O. Hlazunova, M. Shut, V. Manko, and V. Zaitsev.

Their works emphasize the importance of developing teachers' digital competence, creating adaptive learning environments, and implementing open educational resources. In particular, N. Morse (2021) highlights the need to consider the specific features of the national education system and to ensure academic integrity in the online environment.

An important contribution was made by foreign and Ukrainian scholars who analysed blended learning in crisis conditions. In particular, the works of R. Hodges and C. Moore (2020) described the concept of "emergency remote teaching" during the pandemic, emphasizing the importance of sustainable models that can adapt quickly. Such issues have become even more relevant in the context of the war in Ukraine, when the educational process is accompanied by interruptions in the Internet, power supply, and constant danger.

Among the latest Ukrainian studies (Morze, Kovalenko, 2022-2023) are described the practices of rotational, flexible, and enriched virtual models. They demonstrate that the most effective blended learning approaches for Ukraine are those that consider resource constraints and integrate digital tools with traditional methods.

Nevertheless, despite extensive scientific studies, a number of issues have yet to be thoroughly investigated. In particular, there is a lack of a comprehensive analysis of how different blended learning models affect the development of students' language competencies in different conditions (universities in large cities, regional and rural educational institutions, and private language schools). The aspects of ensuring student motivation in a blended format, the role of the teacher as a facilitator of the educational process, as well as methods for assessing learning outcomes using digital tools, also remain insufficiently studied.

Thus, the analysis of scientific sources indicates the high relevance of the topic and the presence of significant research interest in the problem of introducing blended learning technologies in teaching English. At the same time, there is a need for further research aimed at adapting existing models to modern Ukrainian conditions, finding optimal methodological solutions, and developing practical recommendations to increase the effectiveness of foreign language training in conditions of instability and uncertainty.

The aim of this article is to examine the effectiveness of blended learning technologies in teaching English under contemporary conditions in Ukraine. To achieve this goal, the study plans to analyse models for integrating online and offline learning, methods to ensure continuity of the educational process under challenging conditions, and tools for personalizing the learning experience. In addition, the work aims to develop practical recommendations for overcoming technical limitations, optimizing interaction between students and teachers, and improving the quality of foreign language training. Particular attention is paid to assessing the effectiveness of various blended learning models and their adaptation to the needs of specific educational contexts in Ukraine.

Outline of the main research material. The current stage of development of English teaching in Ukraine is characterized by the widespread introduction of blended learning technologies, which has become an effective response to both technological changes and crisis conditions that arose after the COVID-19 pandemic and full-scale war. Instead of a temporary adaptation, blended learning is recognized as a fundamental pedagogical approach that offers significant advantages for language acquisition.

Research shows that in the Ukrainian context, several different models are effective in educational institutions, each with its own advantages in specific scenarios (Table 1).

Table 1

Blended learning models

Model	Description
Rotational model	This approach involves students alternating between online and in-person classes on a fixed schedule. It is particularly effective for secondary schools with limited technological resources, as it allows for the sharing of digital infrastructure. Typically, grammar and vocabulary are practiced online, while conversational practice and interactive tasks are practiced during in-person classes.
Flex model	Characterized by predominantly online learning with targeted in-person support. This model has become widespread in higher education institutions, as students can work through the content independently, and the teacher provides support as needed. A special adaptation for Ukraine is the so-called "emergency flexibility model", which allows for rapid changes in the proportions of online and in-person learning depending on security conditions.
Enriched virtual model	This model involves students learning most of the course material online, but attending mandatory face-to-face sessions at regular intervals. This model is popular among adult language schools because it combines flexibility with the benefits of face-to-face communication. Studies show that it provides a significantly higher level of student retention compared to fully online courses.

The effectiveness of blended learning in the Ukrainian context is ensured by two key components: methods of supporting the continuity of the educational process and tools for personalizing the learning experience.

Ensuring the continuity of learning is implemented through crisis-resistant technological solutions: asynchronous learning with access to materials at any time, offline learning packages for working without the Internet, alternative communication channels (SMS messages) for communication during power outages, and flexible loading schedules and deadlines.

Personalizing the learning experience is achieved through adaptive platforms that automatically adjust the complexity of tasks according to the student's performance, a modular approach to structuring the material, allowing students to select the level of core content, and individual learning trajectories. Teachers

actively use interactive digital tools - quizzes, simulations, gamification elements, which increase the dynamism of learning and support motivation.

Assessment of learning outcomes remains a key challenge in the blended learning system. In modern Ukrainian practice, you effectively use portfolios with a connection of online and offline tasks, project activities for a comprehensive test of language skills, and multi-level protocols for ensuring academic integrity (randomized task banks, proctoring, time limits). This approach ensures the objectivity of assessment and develops students' critical thinking and self-organization skills.

It is important to note that the use of blended learning in Ukraine demonstrates significant variability depending on the educational environment. In large universities with access to high-speed Internet, the most effective are flexible and enriched virtual models that allow for maximum use of digital resources. In regional and rural institutions, where infrastructure is limited, a rotational model is more appropriate, which provides the opportunity to combine independent work with texts and face-to-face practice of oral speech. Private language schools emphasize an enriched virtual model that provides a high level of personalization and a client-oriented approach.

Thus, the effectiveness of blended learning depends not so much on the availability of technologies as on the pedagogical justification of their integration and adaptation to specific conditions.

The success of implementing blended learning depends not only on technical tools but also on pedagogical strategies designed to support students' cognitive activity and motivation. Since the level of autonomy in this format increases significantly, the teacher should pay special attention to creating conditions that stimulate students' interest in learning.

An important factor in increasing motivation is the use of *gamification elements and interactive tasks*. The introduction of points, ratings, virtual awards and other game mechanisms using tools such as Kahoot, Quizlet or virtual debates makes the process of learning English more dynamic and exciting. Such approaches not only facilitate the assimilation of the material but also form a sense of progress and healthy competition in students.

The relevance of educational content and the *integration of authentic materials* are of great importance. When texts, news, podcasts, videos, and articles meet the personal interests and professional needs of students, their motivation increases. Teachers can offer cases or projects related to the students' future specialty, creating a sense of practical significance of knowledge and forming a connection between learning and future professional activities.

A key motivating factor is systemic and *multi-level feedback*, which is implemented both automatically through online platforms that check tests and exercises, and in an individual format through detailed comments by the teacher on written work, consultations, and individual recommendations. Thanks to this, students see their own progress, feel supported, and understand areas for further improvement. It is also important to develop self-

assessment and self-control skills to form student autonomy.

Blended learning requires special approaches to *organizing learning communities* to prevent feelings of isolation. Effective tools include the use of group chats in messengers, regular online meetings, and discussion forums. Project activities and collaboration, including completing collective tasks in Google Docs, preparing joint presentations, and collective discussions, are powerful tools for developing both linguistic and social competencies, promoting collaboration, critical thinking, and accountability.

In blended learning, the role of the teacher is radically transformed from a translator of knowledge to a facilitator of the educational process. The teacher's primary role shifts to creating conditions for students' independent learning, developing their critical thinking, and fostering information literacy skills. The teacher-facilitator coordinates individual learning trajectories, provides motivational support, and advisory assistance in choosing relevant digital resources. The facilitative approach aims to foster student autonomy through problem-solving tasks that require independent inquiry, analysis and practical application of information. This approach ensures the transition from traditional acquisition of language knowledge to the comprehensive development of lifelong learning competencies, including self-organization, planning and self-reflection skills. Assessment of learning outcomes in a blended format combines traditional evaluation methods with the new capabilities offered by digital technologies. Automated systems such as Moodle, Google Classroom and specialized applications can check grammar, vocabulary and certain aspects of phonetics, providing instant feedback. To assess more complex writing and speaking competencies, use a portfolio that includes written work, audio and video recordings of students. It can be assessed by the teacher, as well as in peer assessment formats, which creates objectivity and develops critical thinking.

In the context of distance learning, measures to ensure academic integrity are relevant. Multi-level authentication protocols are used, including proctoring, time-limited tasks, and automated tests that are generated from a question bank in random order. In addition, the role of project-based activities is increasing, allowing for a comprehensive assessment of all language skills. The use of collaborative tools, including Google Docs, and online presentations, makes it possible to track the contribution of each participant and ensure fair assessment.

To increase the effectiveness of foreign language training in conditions of instability and uncertainty, which are characteristic of the modern Ukrainian educational space, complex methodological solutions are needed that combine pedagogical innovation with technological adaptability. The key approach is adaptive planning and flexible organization of the educational process. Instead of rigid schedules, modular programs should be added that allow students to continue learning regardless of Internet interruptions. It is advisable to create educational packages for offline processing, containing texts in PDF, audio in MP3, video in MP4 and tasks in DOCX

format, ensuring continuity of learning even in the absence of a network connection.

The use of the 'flipped classroom' model is promising. Students independently study theoretical material using digital resources, complete practical tasks during class time, participate in discussions, and practice communication skills. This approach allowing for more efficient use of synchronous class time and help develop self-study skills. Thus, student motivation, the facilitatory role of the teacher, multifaceted assessment methods, and adaptive methodological solutions are key elements that ensure the effectiveness of blended learning of English in contemporary Ukraine. The successful implementation of these components ensures the continuity of the educational process, support for students' cognitive activity, and the development of their self-organization and autonomous learning skills.

Conclusions. The study confirmed that the introduction of blended learning technologies in teaching English in Ukraine is a strategically justified and effective solution that not only meets modern challenges but also creates conditions for improving the quality of foreign language training. Blended learning ensures the continuity of the educational process, allowing it to be adapted to the needs of students of different categories and the resource capabilities of educational institutions.

The success of this model depends on the teacher's ability to adopt a facilitative role, apply innovative assessment methods, and maintain motivation through gamification and personalization of content. The use of asynchronous forms of work, offline packages, and crisis communication channels is key to overcoming the challenges of war and instability.

Thus, blended learning technologies have demonstrated their effectiveness as a flexible and sustainable means of enhancing the quality of foreign language education, capable of adapting to challenging conditions and delivering high learning outcomes.

Perspectives for Future Research. Despite considerable scientific interest, several issues remain to be further explored. First, this is a comprehensive analysis of the impact of different blended learning models on the development of individual language competencies – speaking, writing, listening, and reading. Second, research into the long-term impact of blended learning on students' motivation and autonomy, as it remains an open question whether high motivation is maintained after completing the course. Third, the development of clear criteria for assessing the quality of foreign language education in a blended format, which would consider the specifics of hybrid approaches. Finally, a promising direction is the integration of artificial intelligence and adaptive systems into English teaching, which opens up new horizons for personalizing learning trajectories and providing instant feedback.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Глазунова О. Г. Змішане навчання як ефективний засіб викладання іноземних мов у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 102–110.

2. Коваленко Н. В. Моделі змішаного навчання: аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 114–119.

3. Ковальчук Т. І. Використання змішаного навчання у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2018. Вип. 3. С. 74–80.

4. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Змішане навчання в умовах пандемії COVID-19: виклики та можливості. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 1–18.

5. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., Sicilia N. Blended Learning: The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, No. 1. P. 3.

6. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass. 2013.

7. Graham C. R. Blended learning models: A taxonomy and a set of research questions. *The Encyclopedia of Online Learning and Distance Education*. 2019. P. 21–45. URL: https://www.researchgate.net/publication/334235882_Blended_Learning_Models_A_Taxonomy_and_a_Set_of_Research_Questions

8. Hannichenko T. A. Teaching English in contemporary Ukraine: Challenges and perspectives. Materials of the International Scientific-Practical Conference. General aspects of innovation development of education in the context of international cooperation of Ukraine. Mykolaiv: MNAU. 2025. P. 26–29.

9. Hannichenko T. A., Hozhyi O. P., Zhebko O. O., Kalinina I. O. Intelligent classification system based on ensemble methods. *System technologies*. 2023. No. 3(146). P. 61–75. DOI: <https://doi.org/10.34185/1562-9945-3-146-2023-07>

10. Hrastinski S. What Do We Mean by Blended Learning?. *TechTrends*. 2019. Vol. 63. DOI: 10.1007/s11528-019-00375-5

11. Vaughan N., Dell D., Cleveland-Innes M., Garrison D. Principles of Blended Learning: Shared Metacognition and Communities of Inquiry. AU Press. 2023. DOI: 10.15215/aupress/9781771993920.01

REFERENCES

1. Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended Learning: The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15(1). 3. [in English]

2. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass. [in English]

3. Graham, C. R. (2019). Blended learning models: A taxonomy and a set of research questions. *The Encyclopedia of Online Learning and Distance Education*. Pp. 21–45. URL: https://www.google.com/search?q=https://www.researchgate.net/publication/334235882_Blended_Learning_Models_A_Taxonomy_and_a_Set_of_Research_Questions [in English]

4. Hannichenko, T. A. Hozhyi, O. P., Zhebko, O. O., Kalinina, I. O., & (2023). Intelligent classification system based on ensemble methods. *System technologies*. 3(146). Pp. 61–75. DOI: <https://doi.org/10.34185/1562-9945-3-146-2023-07> [in English]

5. Hannichenko, T. A. (2025, April 24–25). Teaching English in contemporary Ukraine: Challenges and perspectives. In Materials of the International Scientific-Practical Conference "General aspects of innovation development of education in the context of international

cooperation of Ukraine" (pp. 26–29). Mykolaiv: MNAU. [in English]

6. Hlazunova, O. H. (2017). Zmishane navchannia yak efektyvnyi zasib vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Blended learning as an effective means of teaching foreign languages in higher education]. 61(5). S. 102–110. [in Ukrainian]

7. Hrastinski, Stefan. (2019). What Do We Mean by Blended Learning?. TechTrends. №63. DOI: 10.1007/s11528-019-00375-5. [in English]

8. Kovalchuk, T. I. (2018). Vykorystannia zmishanoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [The use of blended learning in the training of future specialists in preschool education]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. (3). S. 74–80. [in Ukrainian]

9. Kovalenko, N. V. (2019). Modeli zmishanoho navchannia: analiz zarubizhnogo ta vitchyznianoho dosvidu [Blended learning models: analysis of foreign and domestic experience]. Visnyk Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. Seriya: Pedahohichni nauky. (3). S. 114–119. [in Ukrainian]

10. Morze, N. V., & Varchenko-Trotsenko, L. O. (2021). Zmishane navchannia v umovakh pandemii COVID-19: vyklyky ta mozhlyvosti [Blended learning in the context of the COVID-19 pandemic: challenges and opportunities].

Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 85(5). S. 1-18. [in Ukrainian]

11. Vaughan, Norman & Dell, Deborah & Cleveland-Innes, Martha & Garrison, D. (2023). Principles of Blended Learning: Shared Metacognition and Communities of Inquiry. DOI: 10.15215/aupress/9781771993920.01. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАННИЧЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного аграрного університету.

Наукові інтереси: педагогіка вищої освіти, професійна освіта, методика викладання іноземних мов, іншомовна комунікативна компетентність.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HANNICHENKO Tetiana – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Mykolaiv National Agrarian University.

Scientific interests: pedagogy of higher education, professional education, methods of teaching foreign languages, foreign language communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 15.08.2025 р.

УДК 81'243:378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-156-162

ГЛУХ Віктор –

аспірант, викладач кафедри

теорії практики та перекладу англійської мови

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1736-0835>

e-mail: hlukh.viktor@lkl.kpi.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті висвітлено підходи до навчання письмового перекладу в системі професійної підготовки майбутніх філологів, здійснено аналіз їхньої ефективності та виокремлено основні тенденції, виклики та перспективи удосконалення методики навчання перекладу в умовах сучасної освіти. Проаналізовано трансформацію методики навчання письмового перекладу під впливом цифровізації, автоматизації перекладацької діяльності, активізації міжкультурної взаємодії та зростання обсягів перекладу. Підкреслено необхідність інтеграції традиційних текстоцентричних методів з інноваційними освітніми технологіями та практиками, зорієнтованими на розвиток стратегічного, когнітивного, міжкультурного й технологічного компонентів перекладацької компетентності. Узагальнено результати вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо формування лексичної, стратегічної, текстотвірної й аналітичної компетентностей; інтеграції Task-Based Learning, моделі Flipped Classroom, CAT-інструментів і технологій машинного перекладу; запровадження колаборативного письма, розвитку критичного мислення, рефлексії та цифрової грамотності. Розглянуто необхідність запровадження комплексних підходів, які поєднують теорію з практикою, роботу з жанрово-стилістичними особливостями текстів та використання професійних платформ. Виокремлено актуальні професійні ролі фахівця у галузі перекладу: локалізатор, редактор, координатор проєктів, а також відповідні навички: прийняття рішень, планування, робота в команді, робота з цифровими технологіями та редагування машинного перекладу. Наголошено на необхідності етичної та безпечної інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх фахівців. Особлива увага зосереджується на важливості формування здатності до критичного аналізу й аргументації перекладацьких рішень, розвитку рефлексії та цифрової грамотності як ключових умов професійного становлення. Підкреслено роль автентичних завдань і кейсів, що відтворюють реальні умови перекладацької діяльності та готують студентів до викликів сучасного ринку.

Ключові слова: письмовий переклад, перекладацька компетентність, цифрові технології у перекладі, методика навчання перекладу.

HLUKH Viktor –

PhD student and lecturer at the Department of Theory,

Practice, and Translation of the English Language at the

National Technical University of Ukraine

«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1736-0835>

e-mail: hlukh.viktor@lkl.kpi.ua

MODERN APPROACHES TO TEACHING WRITTEN TRANSLATION TO FUTURE PHILOLOGISTS

The article highlights approaches to teaching written translation within the system of professional training of future philologists, analyses their effectiveness, and identifies the main trends, challenges, and prospects for improving translation teaching methods in the context of modern education. It examines the transformation of translation pedagogy under the influence of digitalisation, automation of translation activities, intensification of intercultural interaction, and the growing demand for translation services. The study emphasizes the need to integrate traditional text-centered methods with innovative educational technologies and practices that foster the strategic, cognitive, intercultural, and technological components of translation competence. The results of domestic and international research are summarized regarding the formation of lexical, strategic, text-forming, and analytical competences; the integration of Task-Based Learning, the Flipped Classroom model, CAT tools, and machine translation technologies; the introduction of collaborative writing; and the development of critical thinking, reflection, and digital literacy. The need for comprehensive approaches that combine theory with practice, work with genre and stylistic features of texts, and the use of professional platforms is considered. The current professional roles of translators are outlined, including those of localizer, editor, and project coordinator, along with the relevant skills such as decision-making, planning, teamwork, digital literacy, and machine translation post-editing. The necessity of ethical and safe integration of artificial intelligence into translator training is underlined. Particular attention is paid to the importance of developing the ability for critical analysis and argumentation of translation decisions, fostering reflection and digital literacy as key conditions for professional growth. The research underlines the significance of authentic tasks and case studies replicating real translation practice as an essential component of preparing students for the challenges of today's market.

Key words: written translation, translation competence, digital technologies in translation, translation teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Методика викладання письмового перекладу зазнає суттєвих змін у зв'язку з розвитком цифрових технологій, інтеграцією автоматизованих засобів перекладу та зростаючими вимогами до перекладацької компетентності майбутніх фахівців. Сучасні дослідження у сфері перекладу наголошують на необхідності формування комплексної компетентності у майбутніх перекладачів, яка охоплює не лише лінгвістичні знання, але й стратегічні, когнітивні та технологічні навички. Ефективне навчання письмового перекладу вимагає розробки адаптивних навчальних методик, які враховують жанрово-стилістичні особливості текстів, стратегічний вибір перекладацьких рішень та використання цифрових технологій.

Одним із ключових викликів сучасного навчання письмового перекладу є інтеграція автоматизованих перекладацьких систем та цифрових інструментів у навчальний процес. Використання технологій машинного перекладу, баз даних термінології та спеціалізованих платформ для перекладу дозволяє студентам розширювати свої професійні компетентності та адаптуватися до реальних умов роботи. Однак, попри значний потенціал цих засобів, їхня інтеграція у процес навчання залишається недостатньо дослідженою. Необхідність поєднання традиційних методів навчання з сучасними цифровими технологіями, а також розвиток критичного мислення, становить важливу науково-методичну проблему, яка потребує подальшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика навчання письмового перекладу досліджувалася багатьма українськими науковцями. Зокрема, Монашенко [12] аналізувала методику навчання двостороннього перекладу, Михайленко [11] досліджувала стратегічну компетентність перекладача, Василенко [7] фокусувалася на формуванні лексичної компетентності, а Єгорова & Заїка [8] розглядали колаборативне письмо у навчанні перекладу. Також Ігнатенко [9] аналізувала методику анотативного і реферативного перекладу, Адамова [6] досліджувала текстотвірну компетентність, а Фабрична [13] запропонувала використання мовного портфеля у

навчанні. Ці дослідження охоплюють традиційні та інноваційні методи навчання, проте не завжди приділяють увагу когнітивним стратегіям і груповій взаємодії.

Серед зарубіжних науковців, Санг [4] розглядає навчання перекладу крізь призму Activity Theory, Лінг та Вей [3] досліджують вплив Task-Based Approach, а Денг [1] аналізує проєктно-орієнтоване перевернуте навчання. Гонзалез-Пастор [2] та Сюй [5] досліджують інтеграцію машинного перекладу та CAT-технологій у навчальний процес. Їхні роботи висвітлюють цифрову трансформацію перекладацької освіти, автоматизацію процесів і роль когнітивних стратегій у навчанні.

Таким чином, сучасні дослідження охоплюють широкий спектр аспектів навчання письмового перекладу: методики викладання, використання цифрових технологій та когнітивні підходи.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу підходів та узагальненні тенденцій до навчання письмового перекладу, спрямованого на формуванні професійних навичок та вмінь майбутніх філологів. Окрему увагу приділено питанням розвитку когнітивних стратегій та інтеграції студентів у професійне середовище. Стаття також має на меті окреслити ключові напрями подальших досліджень у сфері методики навчання письмового перекладу, враховуючи сучасні виклики та тенденції розвитку професії перекладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика навчання письмового перекладу продовжує розвиватися відповідно до сучасних освітніх і технологічних тенденцій. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на розвиток лінгвістичних знань та механічне опрацювання текстів, поступово доповнюються інтеграцією цифрових технологій, стратегічного підходу до перекладу, міжкультурної адаптації та студентоцентричних підходів, адже процес навчання перекладу охоплює низку складних факторів: від передачі ґрунтового розуміння теорії перекладу до розвитку практичних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності. Крім того в центр уваги потрапляє не лише формування мовних навичок, але й розвиток критичного

мислення, вміння аналізувати вихідний текст і приймати обґрунтовані перекладацькі рішення [3].

У сучасних умовах ефективного навчання письмового перекладу вимагає поєднання аналітичного підходу, розвитку когнітивних стратегій і використання електронних ресурсів. Відхід від виключно текстоцентричних методик на користь комплексного навчання сприяє адаптації студентів до реальних умов перекладацької діяльності, де важливими є як лінгвістична точність, так і здатність працювати з різними жанрами та стилями текстів. Добре окреслює вимоги до сучасного перекладача В. Д. Ігнатенко. Вона зазначає, що під час навчання перекладачів необхідно враховувати сучасні тенденції перекладацької індустрії, яка наразі характеризується кількома важливими змінами: діджиталізацією, збільшенням обсягів перекладу та домінуванням локалізації, яка стала ключовим напрямом у сфері перекладу.

Дослідниця вважає, що сучасний перекладач – це багатофункціональний фахівець, здатний виконувати різні завдання та поєднує у собі такі ролі:

- локалізатор – адаптує контент відповідно до культурного та регіонального контексту;
- редактор – забезпечує точність, зв'язність та стилістичну відповідність тексту;
- координатор проєктів – ефективно керує перекладацькими проєктами, взаємодіє із замовниками та розподіляє завдання між фахівцями.

Окрім технічних компетентностей, В. Д. Ігнатенко підкреслює важливість розвитку «м'яких навичок», таких як командна робота та організаційні здібності. Вони дозволяють перекладачам ефективно працювати у багатопрофільних командах та адаптуватися до динамічних вимог ринку перекладу [10].

У останні роки в Україні зростає інтерес до методики навчання письмового перекладу, що відображено у вітчизняних дисертаційних дослідженнях. Вони охоплюють широкий спектр тем: від професійної орієнтації майбутніх перекладачів до застосування інноваційних освітніх методів. Водночас ці дослідження спрямовані на досить вузькі теми, залишаючи чимало аспектів недостатньо вивченими.

Дисертація А. М. Монашненко присвячена методиці навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі. Авторка визначає сутнісні ознаки компетентності у письмовому двосторонньому перекладі та виокремлює її структуру, що складається з комунікативного, когнітивного та діяльнісно-рефлексивного компонентів. Вона розробила систему вправ, що сприяють поетапному формуванню навичок письмового двостороннього перекладу: від оволодіння галузевою термінологією до аналізу, редагування та оцінювання перекладів. Запропонована методика передбачає застосування реальних текстів аграрної тематики та використання спеціалізованих баз даних [12].

Також дослідженням перекладу в аграрній галузі займалася В. Д. Ігнатенко. Її дисертація присвячена методиці навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою. Науковиця обґрунтувала

необхідність формування компетентності в анотативному і реферативному перекладі як окремих видів письмового перекладу, які передбачають узагальнення та змісто́ве згортання текстів оригіналу. Авторка визначає структуру компетентності в цих видах перекладу, до якої входять декларативні знання (про особливості науково-технічного стилю, перекладацькі стратегії та прийоми), процедурні знання (про трансдукцію, семантичне згортання, узагальнення, перефразування), а також навички та вміння, що забезпечують якісне виконання письмового перекладу.

У роботі Ігнатенко розроблено методику навчання, що передбачає використання електронного кейсу на платформі Moodle для самостійної позааудиторної роботи студентів. Вона включає систему вправ, структурованих за етапами: підготовчий (ознайомлення з теоретичними основами анотативного та реферативного перекладу), основний (відпрацювання навичок трансдукції, узагальнення, змістового згортання) та завершальний (оцінка й редагування тексту перекладу). Важливою особливістю запропонованої методики є акцент на формуванні вмінь редагування та оцінювання якості власного перекладу, що є важливим для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців [9].

У дисертації О. А. Михайленко досліджується методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську. У роботі обґрунтовано необхідність формування стратегічної компетентності майбутніх перекладачів, яка полягає у здатності обирати та застосовувати відповідні перекладацькі стратегії для досягнення комунікативно-прагматичної адекватності перекладу. Авторка аналізує ключові аспекти стратегічної компетентності та приділяє значну увагу алгоритму перекладацьких дій, що охоплює орієнтаційно-аналітичний, планувально-прогностувальний, операційний та контрольний етапи, які сприяють усвідомленню студентами особливостей перекладацького процесу.

Розроблена методика навчання включає чотири основні етапи: доперекладацький (ознайомлення з теоретичними засадами перекладу), текстовий аналітико-інтерпретаційний (аналіз вихідного тексту та визначення його комунікативно-прагматичних характеристик), дотекстовий перекладацький (відпрацювання перекладацьких стратегій на рівні окремих фраз та речень) та текстовий перекладацький (здійснення повного перекладу та його редагування). Авторка пропонує комплекс вправ на кожному з етапів, серед яких особливе місце займають вправи на редагування, що спрямовані на розвиток критичного мислення та формування навичок виправлення стилістичних, прагматичних і змістових помилок у перекладі [11].

Дисертація Т. П. Василенко присвячена методиці формування англомовної лексичної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі публіцистичних текстів. У дослідженні аргументовано необхідність розвитку лексичної компетентності як складника перекладацької

компетентності. Авторка визначає її структуру, до якої входять знання про семантичні, функціональні та стилістичні особливості лексичних одиниць, навички їхнього використання у перекладі, а також здатність до аналізу та редагування перекладеного тексту. Запропонована методика заснована на використанні англійських публіцистичних текстів, які містять широкий діапазон лексичних труднощів, з якими зіштовхуються майбутні перекладачі.

Методика передбачає послідовне формування лексичної компетентності через систему вправ, структурованих за етапами: від ознайомлення з лексичними особливостями текстів до їхнього практичного застосування. Значна увага приділена використанню методу «коментар перекладача» – навчального засобу, що містить фонову інформацію, лінгвістичні пояснення та рекомендації щодо вибору перекладацьких стратегій [7].

Також дослідженням методики перекладу публіцистичних текстів займалася Г. В. Адамова. Науковиця зосередилася на проблемі формування текстотвірної компетентності. У роботі обґрунтовано значення текстотвірної компетентності як здатності відтворювати зміст іншомовного тексту із збереженням його жанрово-стилістичних особливостей та комунікативного задуму автора. Авторка пропонує систему вправ, спрямованих на розвиток навичок текстосприйняття, текстоаналізу та текстотворення, а також циклічну модель навчання, яка передбачає поступове ускладнення завдань. Методика реалізується через три етапи: рецептивно-аналітичний (ознайомлення з особливостями публіцистичних текстів), трансформаційний (відпрацювання перекладацьких стратегій та трансформацій) і продуктивний (створення тексту перекладу та його редагування) [6].

У роботі Я. Г. Фабричної досліджується методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (МП). Робота зосереджена виключно на навчанні перекладу текстів з методики викладання іноземних мов та культур, що суттєво звужує сферу його практичного застосування. Інші види наукових, технічних або художніх текстів у ній не аналізуються, що обмежує можливість узагальнення отриманих результатів на ширший спектр перекладацької діяльності. Авторка визначає структуру професійно орієнтованої компетентності у письмовому двосторонньому перекладі, що включає мовленнєві навички, лінгво-соціокультурні, інтелектуальні та організаційні вміння, а також комунікативні здібності.

Центральним компонентом запропонованої методики є мовний портфель, який виступає інструментом для самостійного контролю та оцінки рівня сформованості перекладацьких навичок студентів. Він складається з трьох основних частин: мовного паспорта, де студенти фіксують свої досягнення та рівень володіння мовою; біографії навчання, де відображається процес формування навичок письмового двостороннього перекладу; та досьє, яке містить

зразки виконаних перекладацьких завдань і вправ. Використання мовного портфеля сприяє автономному навчанню студентів, розвитку їхньої рефлексії та здатності оцінювати власний прогрес у перекладацькій діяльності.

Окрему увагу приділено формуванню стратегій планування перекладацького процесу, зокрема роботі з жанрово-стильовими особливостями текстів (наукові статті, монографії, автореферати, тези доповідей, навчальні посібники тощо) [13].

Розглядаючи інші українські дослідження, привертає увагу стаття О. І. Єгорової та В. С. Заїки [8] присвячена застосуванню колаборативного письма у процесі навчання іноземних мов та перекладу. Авторки наголошують, що колаборація як навчальна стратегія дозволяє не лише покращити навички письмового перекладу, а й сприяє соціалізації студентів, підвищенню їхньої мотивації та формуванню навичок командної роботи. Основна увага у статті приділена колаборативному перекладу, який розглядається як особливий вид спільної роботи над текстом, де студенти працюють над перекладом в режимі реального часу, розподіляючи між собою завдання та відповідальність. Авторки аналізують традиційні та інноваційні методики та пропонують імплементацію цього підходу через онлайн-платформу Smartcat. Серед основних переваг колаборативного перекладу авторки виділяють:

- економію часу завдяки одночасній роботі кількох студентів над текстом;
- формування професійних перекладацьких компетенцій через взаємне редагування та колективне ухвалення рішень;
- розвиток критичного мислення завдяки необхідності аргументувати вибір перекладацьких рішень перед командою;
- адаптивність та інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес.

Водночас авторки відзначають ризики нерівномірного розподілу роботи, що може призводити до пасивності окремих студентів, а також можливі труднощі у забезпеченні якісного контролю за спільно створеним текстом [8].

На противагу українським науковцям, іноземні приділяють більше уваги використанню окремих підходів та цифрових технологій у навчанні перекладу. Стаття Ч. Санга присвячена методології перекладацької діяльності з позицій теорії діяльності (Activity Theory), що розглядає переклад як соціокультурну практику, у якій перекладач застосовує набуті методи, стратегії та техніки для створення цільового тексту. Автор пропонує ієрархічну модель прийняття рішень, яка ґрунтується на трьох рівнях: метод перекладу визначає загальний підхід до тексту (наприклад, прагматичний чи семантичний переклад), перекладацькі стратегії використовуються для розв'язання конкретних проблем (наприклад, зміна структури речень, компенсація культурних лакун), а техніки перекладу реалізують ці стратегії на рівні мовних трансформацій (наприклад, калькування, модуляція, адаптація). Автор наголошує, що

переклад – це не статична діяльність, а динамічний процес, підпорядкований трьом рівням текстової функції: соціальній (відповідність перекладу культурним і професійним нормам), ситуативній (врахування контексту використання перекладу) та текстовій (лінгвістичні особливості вихідного тексту).

Санг також розглядає механізм прийняття рішень у перекладацькій діяльності та визначає чотири основні типи перекладацьких проблем: професійні (пов'язані з юридичними та етичними нормами), ситуативні (коли функція вихідного тексту суперечить функції перекладу), конвенціональні (спричинені лінгвістичними та культурними відмінностями), а також текстові (пов'язані зі стилістичними особливостями вихідного тексту). Для вирішення цих проблем перекладач має враховувати ієрархію контекстуальних факторів: якщо виникає суперечність між різними рівнями функції тексту, пріоритет надається вищому рівню (наприклад, соціальна функція важливіша за текстову) [4].

Дослідження Л. Лінг та В. Вей зосереджене на застосуванні методики навчання перекладу на основі завдань (*Task-Based Approach, TBA*). Автори підкреслюють, що локалізація перекладу, яка передбачає адаптацію текстів до культурних, лінгвістичних та технічних вимог цільової аудиторії, вимагає не лише мовних знань, а й розвитку аналітичних та когнітивних навичок студентів. Метод ТВА пропонує ефективний підхід до їхнього формування, оскільки він орієнтований на виконання реальних перекладацьких завдань у контексті професійної діяльності. Дослідження базується на аналізі практичного викладання перекладу в умовах університетських курсів, де студенти виконували завдання, що імітують роботу у сфері локалізації: адаптація маркетингових матеріалів, вебконтенту, технічної документації та програмного забезпечення. Автори визначили, що використання завдань різного рівня складності сприяє розвитку умінь та навичок використання перекладацьких стратегій, підвищенню мовної компетентності та формуванню навичок критичного аналізу вихідного тексту. Важливою складовою методики є рефлексія студентів щодо власного процесу перекладу та обговорення прийнятих рішень у командному форматі. Серед основних висновків дослідження відзначено, що ТВА покращує практичну підготовку студентів до роботи у сфері локалізації, забезпечуючи їм досвід вирішення професійних завдань у процесі навчання [3].

Стаття Л. Денга досліджує особливості використання проєктно-орієнтованої моделі перевернутого навчання (*flipped classroom model*). Автор зазначає, що традиційні методи викладання, орієнтовані на викладача та продукт перекладу, мають ряд недоліків, таких як низька залученість студентів, обмежене самостійне мислення та неефективний зворотний зв'язок. Відповідно, запропонована модель фокусується на навчальному процесі, залучаючи студентів до активного перекладу в межах реальних проєктів.

Основні елементи моделі включають такі етапи:

- до заняття: студенти переглядають відео-матеріали, виконують тестові завдання та обирають текст для перекладу, якщо вони є у ролі «клієнта»;
- перша сесія заняття: група «клієнтів» задає параметри перекладу, три групи перекладачів працюють над текстом, ведуть перекладацькі журнали, проходять рецензування одне одного;
- після першої сесії: група «клієнтів» оцінює переклади та обирає найкращий, надаючи письмовий зворотний зв'язок;
- друга сесія заняття: обговорення вибраного перекладу, обмін досвідом та коментарі від викладача;
- після заняття: додаткові вправи для закріплення матеріалу.

Емпіричне дослідження, що охоплювало 65 студентів, поділених на контрольну та експериментальну групи, показало, що студенти, які навчалися за цією моделлю, виявляли вищу мотивацію до навчання, активніше брали участь у заняттях, демонстрували вищу оцінку своїх навичок перекладу, підвищили загальний рівень перекладацької компетентності [1].

Проблемою інтеграції машинного перекладу у навчальні програми займалася Д. Гонзалес-Пастор. У своїй роботі дослідниця пропонує практичні рекомендації щодо викладання машинного перекладу (МП), наголошуючи на ньому як невід'ємній складовій навчального процесу. Авторка підкреслює, що МП не слід викладати ізольовано, а варто включати його в загальні курси перекладу, поєднуючи з традиційними методами навчання. Важливим аспектом у роботі з МП є розвиток навичок постредагування, оскільки роль перекладача поступово трансформується в редактора. Також рекомендується навчати студентів оцінювати якість МП, враховуючи специфіку мовних пар та тип тексту, що сприятиме формуванню критичного підходу до технологій. Крім того, у процесі навчання необхідно акцентувати увагу на етичних питаннях, зокрема на конфіденційності текстів та впливі МП на оплату праці перекладачів. Такий підхід дозволить студентам не лише ефективно використовувати машинний переклад у роботі, а й усвідомлювати його обмеження та потенційний вплив на професійну діяльність [2].

Ю. Сюй також досліджує у своїй роботі інтеграцію технологій комп'ютерного асистованого перекладу (*Computer-Assisted Translation, CAT*) у навчання перекладу. Основна увага у статті приділена застосуванню CAT у навчанні, де технології, такі як пам'ять перекладів (*Translation Memory*), термінологічні бази та автоматичне вирівнювання тексту, сприяють підвищенню ефективності та точності перекладу. Серед переваг використання CAT у навчанні перекладу автор виділяє:

- підвищення ефективності та якості перекладу за рахунок використання перекладацької пам'яті та автоматичної перевірки правопису;

- підтримку цифрової трансформації перекладацької освіти через інтеграцію онлайн-платформ та інструментів автоматизації.

Водночас автор наголошує на викликах використання САТ у навчанні:

- надмірна залежність від технологій, що може зменшити здатність студентів до самостійного аналізу та творчого перекладу;

- обмеженість у передачі культурних нюансів, які автоматизовані системи часто ігнорують;

- недостатня увага до розвитку повного спектру перекладацьких навичок, особливо у творчому та літературному перекладі.

Для ефективного впровадження САТ у викладання перекладу автор пропонує низку стратегій, серед яких навчання студентів роботи з основними САТ-інструментами (Trados, MemoQ, SDL Trados); поєднання автоматизованого та звичайного перекладу для забезпечення балансу між технологіями та критичним мисленням; розвиток міжкультурної компетенції через аналіз текстів різних мов і культур [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Аналіз наукових джерел свідчить про поступовий перехід від традиційних текстоцентричних методик до комплексного підходу, що включає розвиток критичного мислення, когнітивних стратегій та практичної орієнтації навчання. Українські дослідники акцентують увагу на професійній спрямованості методик, тоді як зарубіжні приділяють більше уваги окремим підходам, технологічним аспектам і проблемам автоматизації перекладацької діяльності.

Дослідження свідчать, що ефективне навчання письмового перекладу потребує поєднання розвитку аналітичного мислення, професійної компетентності та застосування цифрових ресурсів. Зокрема, інтеграція САТ-інструментів, машинного перекладу та онлайн-платформ дозволяє студентам адаптуватися до сучасних вимог ринку праці. Іншим важливим аспектом є міжкультурна адаптація перекладу, яка потребує врахування культурних і прагматичних факторів, що впливають на зміст та стиль тексту.

Перспективи подальших досліджень можуть включати інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес, розробку гнучких моделей навчання, які поєднують традиційні та інноваційні методи, а також вдосконалення підходів до розвитку складових перекладацької компетентності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Deng L. The Project-Based Flipped Learning Model in Business English Translation Course: Learning, Teaching and Assessment. In *English Language Teaching Canadian Center of Science and Education*. 2018. Vol. 11. Issue 9. p. 118. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n9p118>
2. González-Pastor, D. Introducing Machine Translation in the Translation Classroom: a Survey on Students' Attitudes and Perceptions. In *Tradumàtica tecnologies de la traducció. Autonomous University of Barcelona*. 2021. Issue 19. p. 47. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.273>

3. Ling L., & Wei W. Investigation Research on Localized Translation Practical Teaching Based on Task-Based Approach Teaching Method. In *US-China Education Review*. 2022. Vol. 12. Issue 2. URL: <https://doi.org/10.17265/2161-623x/2022.02.002>

4. Sang Z. Towards a methodology for translation activity: an activity theory approach. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*. 2023. 10(3). Pp. 244–258. URL: <https://doi.org/10.1080/23306343.2023.2285175>

5. Xu Y. The Integration of Computer-Assisted Translation Technology in Translation Education: Opportunities, Challenges, and Strategies for Innovation. *International Journal of Education and Humanities*. 2024. 17(2). Pp. 113–116. URL: <https://doi.org/10.54097/bmfpad28>

6. Адамова Г. В. Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі публіцистичних текстів німецькою мовою : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Тернопіль. 2024. 266 с.

7. Василенко Т. П. Формування англійської лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія і методика навчання. Київ. 2015. 504 с.

8. Єгорова О. І., Заїка В. С. Колаборативне письмо як метод навчання іноземної мови та перекладу. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 20(2). С. 22–25. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-4>

9. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Теорія і методика навчання. Київ. 2017. 239 с.

10. Ігнатенко В. Д. Особливості навчання майбутніх перекладачів з урахуванням сучасних тенденцій в індустрії перекладу. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2023. № 4. С. 16–20. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.3>

11. Михайленко О. А. Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Теорія і методика навчання. Київ. 2016. 258 с.

12. Монашніченко А. М. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі (англійська та українська мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Теорія і методика навчання. Київ. 2016. 294 с.

13. Фабрична Я. Г. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Теорія і методика навчання. Київ. 2014. 468 с.

REFERENCES

1. Deng, L. (2018). The Project-Based Flipped Learning Model in Business English Translation Course: Learning, Teaching and Assessment. In *English Language Teaching Canadian Center of Science and Education*. Vol. 11. Issue 9. p. 118. URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n9p118> [in English]
2. González-Pastor, D. (2021). Introducing Machine Translation in the Translation Classroom: a Survey on Students' Attitudes and Perceptions. In *Tradumàtica tecnologies de la traducció Autonomous University of Barcelona*. Issue 19. p. 47. URL: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.273> [in English]
3. Ling, L., & Wei, W. (2022). Investigation Research on Localized Translation Practical Teaching Based on Task-Based Approach Teaching Method. In *US-China Education Review A*. Vol. 12. Issue 2. URL: <https://doi.org/10.17265/2161-623x/2022.02.002> [in English]

4. Sang, Z. (2023). Towards a methodology for translation activity: an activity theory approach. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*. 10(3). Pp. 244–258. URL: <https://doi.org/10.1080/23306343.2023.2285175> [in English]
5. Xu, Y. (2024). The Integration of Computer-Assisted Translation Technology in Translation Education: Opportunities, Challenges, and Strategies for Innovation. *International Journal of Education and Humanities*. 17(2). Pp. 113–116. URL: <https://doi.org/10.54097/bmfpad28> [in English]
6. Adamova, H. V. (2024). Formuvannya tekstotvornoї kompetentnosti maibutnikh filolohiv u pysmovomu perekladі publitsystchnykh tekstiv nimetskoїu movoiu [Formation of text-forming competence of future philologists in written translation of journalistic texts in German] : dys. ... d-ra filosofii : 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Ternopil. 266 s. [in Ukrainian]
7. Vasylenko, T. P. (2015). Formuvannya anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii maibutnikh filolohiv z pysmovoho perekladu publitsystchnykh tekstiv [Formation of English lexical competence of future philologists in written translation of journalistic texts] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Teoriia i metodyka navchannia. Kyiv. 504 s. [in Ukrainian]
8. Yehorova, O. I., & Zaika, V. S. (2020). Kolaboratyvne pysmo yak metod navchannia inozemnoi movy ta perekladu [Collaborative writing as a method of teaching a foreign language and translation]. *Innovatsiina pedahohika*. 20(2). S. 22–25. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-4> [in Ukrainian]
9. Ihnatenko, V. D. (2017). Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho perekladu naukovotekhnichnykh tekstiv frantsuzkoїu movoiu [Methods of teaching future philologists written translation of scientific and technical texts in French] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Teoriia i metodyka navchannia. Kyiv. 239 s. [in Ukrainian]
10. Ihnatenko, V. D. (2023). Osoblyvosti navchannia maibutnikh perekladachiv z urakhuvanniam suchasnykh tendentsii v industrii perekladu [Peculiarities of training future translators taking into account modern trends in the

- translation industry]. *Akademichni studii. Seria «Pedahohika»*. № 4. S. 16–20. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.3> [in Ukrainian]
11. Mykhailenko, O. A. (2016). Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv stratehii pysmovoho perekladu ofitsiino-dilovykh tekstiv z ukrainskoї movy na anhliisku [Methods of teaching future philologists strategies of written translation of official-business texts from Ukrainian into English] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – Teoriia i metodyka navchannia. Kyiv. 258 s. [in Ukrainian]
12. Monashenko, A. M. (2016). Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho dvostoronn'oho perekladu v aharnii haluzi (anhliiska ta ukrainska movy) [Methods of teaching future philologists written two-way translation in the agricultural field (English and Ukrainian languages)] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – Teoriia i metodyka navchannia. Kyiv. 294 s. [in Ukrainian]
13. Fabrychna, Ya. H. (2014). Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho dvostoronn'oho perekladu z vykorystanniam movnoho portfelia (anhliiska i ukrainska movy) [Methods of teaching future philologists written two-way translation using a language portfolio (English and Ukrainian languages)] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Teoriia i metodyka navchannia. Kyiv. 468 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЛУХ Віктор – аспірант, викладач кафедри теорії практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: методика навчання письмового перекладу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HLUKH Viktor – PhD student and lecturer at the Department of Theory, Practice, and Translation of the English Language at the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: methodology of teaching written translation.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 12.08.2025 р.

УДК 373.5.016:811.161.2]-056.45:373.5.091.3:004.031.42
DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-162-168

ГЕРМАН Вікторія –

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2915-7330>
viktoria.german68@gmail.com

ЛОГВИНЕНКО Аліна –

студентка І курсу магістратури
факультету іноземної та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка
ORCID:<https://orcid.org/0009-0004-7376-6602>
e-mail: lina.logvinenko.02@ukr.net

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ 10-11 КЛАСІВ

У статті досліджено основні аспекти використання сучасних технологій навчання обдарованих учнів на уроках української мови в 10-11 класах, визначено зміст понять «технологія», «сучасні освітні технології», «проектна технологія», «інформаційно-комунікаційна технологія», окреслено різні підходи до трактування поняття «технологія» як складової сучасного освітнього

процесу, з'ясовано зміст деяких із них та доведено доцільність використання в освітньому процесі з вищезазначеною категорією учнів.

Констатовано, що обдаровані учні мають унікальні освітні потреби, які не задовольняються в традиційній системі освіти. Вони потребують нових підходів та гнучких методик навчання. Тому сучасні технології, спрямовані на створення максимально сприятливих умов для прояву та розвитку здібностей і таланту обдарованих здобувачів освіти, розвиток умінь самостійно та нестандартно мислити, прогнозувати результати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності, адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, відчувати себе впевненими суб'єктами на ринку праці в майбутньому, бути психологічно стійкими та вмотивованими, є доречними в освітньому процесі.

Доведено, що використання сучасних технологій на уроках української мови найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні й сприятливі умови розвитку обдарованих учнів, усебічно реалізує їх природний потенціал, виховує особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; обдаровані учні є не об'єктом, а суб'єктом навчання, вони відчують себе активними учасниками подій і власної освіти та розвитку.

Доведено, що при використанні інтерактивних технологій варто дотримуватися принципів: активності, зворотного зв'язку, експерименту, довіри, рівності поглядів та ін. Вибір певної технології навчання залежить насамперед від поставлених завдань та мети.

Передбачено, що сучасні технології освітнього процесу здатні стати тим фактором, який оптимізує сутність і структуру педагогічної взаємодії.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна технологія, обдарованість, мовна особистість, освітній процес, проєктна технологія, сучасний урок, сучасні освітні технології, технологія.

HERMAN Viktoriia –

Candidate of Philological Sciences, associate professor,
Head of the Department Ukrainian Language and Literature
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2915-7330>
e-mail: viktoria.german68@gmail.com

LOHVVYENKO Alina –

First -year master's student
of Foreign and Slavic Philology Faculty
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7376-6602>
e-mail: lina.logvinenko.02@ukr.net

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS WITH GIFTED 10TH-11TH GRADE STUDENTS

In the article it is explored the main aspects of using modern technologies in teaching gifted students in Ukrainian language lessons with 10th-11th. The meaning of the concepts «technology», «modern educational technologies», «project technology», «information and communication technology» is defined. It is outlined different approaches to interpreting the term «technology» as a component of modern educational process. The essence of some of them is analyzed, and the expediency of using in the educational process with the above-mentioned category of students is proved.

It is stated that gifted students have unique educational needs that are not satisfied by the traditional education system. They require engaging projects and flexible teaching methods. So modern technologies, aimed at creating the most favorable conditions for the manifestation and development of abilities and talents of gifted students, developing the ability to think independently and outside the box, predict results, show creativity in any activity, adapt to social changes and crises in society, feel confident in the labor market in the future, be psychologically stable and motivated are appropriate in the educational process.

It is proven that the use of interactive technologies in Ukrainian language lessons provides comfortable, conflict-free, and favorable conditions for the development of gifted students. This approach fully realizes their natural potential and nurtures individuals capable of self-education, self-development, and self-improvement. Gifted students are not passive recipients but active participants in learning, feeling engaged in both the educational process and their personal growth.

It is proved that when using modern technologies, it is essential to follow principles such as activity, feedback, experimentation, trust, equality of perspectives, and more. The choice of a particular learning technology depends primarily on the tasks and goals set.

It is assumed that modern technologies of the educational process can become a factor that optimizes the essence and structure of pedagogical interaction.

Key words: information and communication technology, giftedness, linguistic personality, educational process, project technology, modern lesson., modern educational technologies, technology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Провідною характеристикою світу є рух. Прискорені темпи розвитку всіх галузей суспільства, розширені можливості політичного й соціального вибору, кардинальні технологічні зміни й разом із тим поява та зростання глобальних проблем неабияк позначаються на вимогах, які висуваються перед людиною. У сучасній ситуації, яка характеризується стрімкою трансформацією в усіх галузях життя суспільства, – політичній, економічній, науковій і культурно-мистецькій, поряд із фаховою компетентністю особливого значення набувають уміння самостійно та нестандартно мислити, висувати оригінальні ідеї та

прогнозувати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності. Тому важливе й переосмислення поглядів щодо організації сучасного освітнього процесу. Серед актуальних проблем провідним є питання створення такого середовища, яке забезпечить необхідні умови для виявлення, становлення та розвитку обдарованої особистості.

Здібні, талановиті люди в будь-якому суспільстві є його цінністю, «локомотивом». Саме їхніми інтелектуальними та творчими зусиллями забезпечується прогрес і добробут держави. Вони є запорукою успішного існування світової цивілізації.

Кризові ситуації, які характерні уже декілька років поспіль для українського суспільства, є великою руйнівною силою, яка спричиняє негативні наслідки для всіх галузей життєдіяльності, у тому числі й освіти. Пандемія коронавірусу, а потім збройна агресія спричинили незадовільний вплив і на одну з найуразливіших категорій дітей – обдарованих. Постійний стрес, переміщення в межах країни чи за кордон, неможливість повноцінно відвідувати освітні заклади офлайн є тими причинами, що не дають їм зосередитися на процесі засвоєння знань на високому рівні. Тому завдання педагога – детально проаналізувати специфічні освітні потреби обдарованих здобувачів освіти та врахувати додаткові виклики, з якими вони стикаються в кризових умовах. Крім того, обдаровані школярі втратили доступ до позакласних збагачувальних заходів, офлайн-спілкування з педагогом, що є критично важливим для розвитку.

На сьогодні надзвичайно актуальним є питання щодо подолання освітніх втрат саме обдарованих здобувачів освіти, розвитку їхнього інтелектуально-творчого потенціалу та забезпечення підтримки педагога. Вважаємо, що одним із ефективних засобів досягнення мети є сучасні освітні технології, які ґрунтуються на активній взаємодії, особистісно-зорієнтованому підході, високій мотивації.

Незважаючи на значну кількість методичних напрацювань, проблема розвитку потенціалу обдарованих учнів 10-11 класів на уроках української мови шляхом використання сучасних освітніх технологій вивчена недостатньо. Отже, це і визначає актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження сучасних освітніх технологій перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Серед них варто зазначити таких, як К. О. Баханов, Н. В. Василенко, Ю. В. Васьков, Г. Г. Ващенко, Р. С. Гуревич, І. М. Дичківська, А. С. Нісімчук, І. Ф. Прокопенко, С. О. Сисоєва, М. М. Чепіль, О. І. Янкович [3; 12]. Крім того, варто звернути увагу на вагомий напрацювання щодо проєктної технології (Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, С. Караман, І. Лавриненко) [6; 7]. Проблеми впровадження ІКТ в освітній процес вивчали М. І. Жалдак, О. В. Ключко, Н. В. Морзе, І. Ф. Прокопенко, М. М. Пошукова, О. В. Співаковський, О. Ісаєва, Г. Дегтярьова, О. Ю. Грищенко, В. Ю. Стрельников тощо [2; 9].

Мета статті – теоретичне обґрунтування сутності сучасних технологій навчання та з'ясування доцільності їх практичного впровадження в освітній процес сучасної української школи на уроках української мови в старших класах. Вона обумовила такі завдання: обґрунтування змісту понять «технологія», «сучасні освітні технології» та ін.; окреслення значення та доцільності упровадження сучасних технологій з метою підвищення ефективності уроку української мови в старших класах; опис сутності новітніх методів навчання з метою розвитку інтелектуально-творчого потенціалу обдарованих здобувачів освіти 10-11 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В основі функціонування освітнього процесу лежить технологія – науково обґрунтована педагогічна система, покликана забезпечувати досягнення певних завдань, орієнтуватися на чітко визначений наперед кінцевий результат. ЮНЕСКО подає таке трактування цього поняття: «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із обліком технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти» [1; 2]. На думку І. Волкова – «опис процесу досягнення планованих результатів навчання» [цит. за: 8, с. 1], В. Ченцова – «продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителів» [цит. за: 8, с. 1]. У нашому розумінні педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе змісти всіх визначень різних авторів (джерел) та охоплює широкий спектр програм та інструментів, які допомагають керувати освітнім процесом. Вважаємо, що педагогічна технологія функціонує і як наука, що вивчає найбільш ефективні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання.

Серед сучасних освітніх технологій, які сприяють розвитку інтелектуально-творчих здібностей обдарованих учнів 10-11 класів, виділяємо проєктні та ІКТ.

Метод проєктів – це одна з технологій навчання, що передбачає виконання практичних завдань впродовж визначеного терміну. Важливими складовими ефективної реалізації проєктної діяльності є такі: наявність значущої проблеми, що потребує інтегрованих знань та дослідницького пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; чітка структура змістовної частини проєкту; дослідницький характер; оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування висновків.

Проєктна діяльність – це синтез двох аспектів пізнавального процесу: метод навчання як дидактична категорія (сукупність прийомів та дій опанування певною сумою знань; інструмент процесу пізнання) та засіб практичного застосування отриманих знань і умінь для вирішення конкретних проблем реального життя під час відповідної діяльності.

Є різні типи проєктів, але на практиці частіше використовуються змішані типи. Наведемо приклади проєктів, що нас зацікавили. У межах вивчення теми «Мова як особлива система знаків, її місце з-поміж інших знакових систем» (11 клас) доцільною буде робота над проєктом «Багатомірність знакової системи української мови», який є інформаційним (за провідною діяльністю), міжпредметним (за інтеграційною складовою), кооперативним (за ступенем взаємодії учасників),

індивідуально-груповим (за кількістю учасників), короткостроковим (за терміном виконання), простим (за складністю), лінгвістичним (за галузевим спрямуванням). Учні в межах групи працюють над такими темами: «Іконічні знаки», «Знаки-індекси», «Знаки-символи», «Система графічних позначок емоцій», «Символічні знаки на картинах українських художників», «Знаки мережі «Інтернет», «Виміри і рівні знакового процесу». За результатами досліджень учасники проєкту створюють презентації та готують виступи, тексти яких розміщуються в інформаційному віснику «Мова знаків» [11, с. 5-7].

Прикладом індивідуальних творчих проєктів є написання есе (на вибір) у межах розділу «Риторика як наука й мистецтво слова» на такі теми: «Риторика – цариця душ і княгиня мистецтва» (Ф. Прокопович), «Хочеш бути гарним оратором – стань спочатку гарною людиною» (Квінтіліан), «Читаючи авторів, які гарно пишуть, звикаєш гарно говорити» (Вольтер). На основі творчих робіт обдаровані під керівництвом учителя укладають збірку «Наука красномовства». Під час вивчення цієї теми також доцільним буде аналогічний різновид проєкту, метою якого є підготовка промов на одну із таких запропонованих тем: «Рівень інтелігентності має вимірюватися рівнем порядності» (П. Загребельний), «Егоїзм заважає людині піклуватися про себе розумно» (В. Голобородько), «Найважливіше в житті цивілізованої людини – заощадити час» (Гр. Тютюнник), «Істина народжується в супереччі» (Сократ) [11, с. 19].

Прикладом середньотривалої дослідницької діяльності пропонуємо творчий інтегрований проєкт на тему «Культура мовлення як елемент духовної культури особистості», метою якого є поглиблення знань про компоненти мовленнєвої культури (нормативний, комунікативний, етичний, естетичний), удосконалення власної культури спілкування, пошук шляхів підвищення нормативності мовлення людини. У межах проєкту обдаровані здобувачі освіти опрацьовують такі проблемні питання: «Білінгвізм як негативне соціальне явище», «Уживання інвективної лексики – один із проявів антикультурного спілкування», «Чужорідні елементи в українській мові: за і проти», «Молодіжний сленг». На основі опрацьованого матеріалу вони готують презентації та виступи до них. Крім того, практичним результатом цієї пошукової роботи є такі матеріали: пам'ятка «Шляхи удосконалення особистої мовленнєвої культури», міні словник «Сленгові слова молоді моєї місцевості», буклет «Лайливі слова в повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я».

У межах теми «Історія мовознавства в особистостях» (11 клас) обдаровані учні охоче працюють над інформаційно-пошуковими проєктами індивідуального характеру. Кожен із них має дослідити життя і творчість одного видатного мовознавця вітчизняної науки (Агатангела Кримського, Павла Житецького, Олександра Потебні, Бориса Грінченка, Євгена Тимченка, Івана Огієнка, Олександра Пономарева, Василя Німчука,

Степана Бевзенка, Івана Вихованця) та на основі зібраного матеріалу укласти ментальну карту.

Вивчаючи тему «З історії риторики й ораторського мистецтва», варто запропонувати обдарованим учням узяти участь в інформаційно-пошуковому груповому проєкті, а саме: «Оратори» – підготувати промову на тему «Розвиток ораторського мистецтва в Україні в XVI–XVIII ст.»; «Дослідники» – на основі матеріалів інтернету заповнити таблицю «Історія красномовства» за такими розділами: 1 – період, 2 – представники, 3 – основні здобутки; «Літератори» – укласти збірку афоризмів видатних риторів Греції та Риму; «Філологи» – оформити лепбук «Мовні засоби оформлення тексту ораторського виступу»; «Критики» – дослідити особливості використання риторичних фігур у текстах промов Ліни Костенко; «Бібліографи» – уявити себе укладачами книжки «Промови, що змінили Україну», проаналізувати виступи відомих діячів сьогодення та укласти перелік тих виступів, які б ви включили до зазначеного джерела; «Педагоги» – на основі знань про академічне красномовство скласти повідомлення про мовленнєвий етикет: 1 – для учнів 5 класу; 2 – для учнів 11 класу; «Копірайтери» – скласти рекламу риторичних курсів, у якій розказати, чому їх важливо відвідувати, що це дасть вам та іншим для життя, що будете опановувати на курсах, із закликом відвідувати їх тощо.

Чільне місце на уроках української мови, на наш погляд, посідають проєкти інтегрованого характеру. Найбільш поширеними є ті, в яких мовні питання вивчаються на основі літературних творів. Під час виконання таких проєктів формується цілісне уявлення про мовні явища, розширюється кругозір, виробляються навички роботи з текстом. Наведемо приклади таких досліджень: «Смислові та стилістичні аспекти спонукальних речень у творчості поетів-шістдесятників», «Інверсійний порядок слів у реченні у ліриці Т. Шевченка», «Структури з порівняльним зворотом у збірці Ліни Костенко «Над берегами вічної ріки», «Різновиди односкладних речень у поезії Ніни Багатої», «Особливості використання питально-риторичних речень у текстах художньої літератури» тощо. Такі назви проєктних робіт можуть стати темами дослідження проблемно-пошукового характеру під час участі обдарованих у конкурсі МАН (філологічна секція).

Переконані, що наведені приклади проєктів (і проєктна технологія в цілому) забезпечують практико-орієнтований підхід до навчання, формують ключові компетенції (соціальні, полікультурні, інформаційні, комунікативні тощо), розвивають ініціативність та самостійність учнів, виробляють уміння самостійно аналізувати дібрані матеріали, аналізувати їх з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки, отже, готують до вирішення проблемних ситуацій у дорослому житті.

Вибір типу проєкту залежить від специфіки завдань, які мають реалізуватися під час його реалізації. Але в будь-якому випадку проєктна

діяльність є творчою за креативним підходом, проблемною за формою відкриття нових знань, практичною за сферою застосування, інтелектуально насиченою за змістом, ціннісно-сисловою за вектором сприймання й розуміння інформації.

На сучасному етапі розвитку освіти базовою технологією в роботі з обдарованими учнями є *інформаційно-комунікаційна*. Вона охоплює не лише програмні, технічні, комп'ютерні та комунікаційні засоби, а й новаторські способи їхнього застосування на уроках. Ікт надають величезні можливості доступу до джерел інформації: базової (на серверах мережі); оперативної (пересилається електронною поштою); бази даних електронних бібліотек тощо.

Цифрові інструменти – надпотужний засіб для формування сучасної креативної особистості. Комп'ютерні технології, увібравши в себе елементи різних методик (особистісно-орієнтованої, розвивальної, проєктної), надають кожному учню, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість самореалізації у творчій діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві.

Визначальними є такі технології інтернету: *www* (з англ. World wide web) – технологія роботи в мережі з гіпертекстами; *ftp* (з англ. File transfer protocol) – можливість передачі файлів довільного формату; *irc* (з англ. Internet relay chat) – розмова в режимі прямого діалогу; *e-mail* – електронна пошта, яка відправляє й приймає електронні листи в будь-яке місце земної кулі протягом декількох секунд чи хвилин; телеконференції – технологія, що забезпечує участь учнів, які знаходяться на певній відстані, в обговоренні певних питань [7; 9].

В основі застосування ікт у роботі з обдарованими лежать такі принципи: швидка адаптація (ноутбук чи комп'ютер пристосовується до індивідуальних особливостей), діалоговий характер навчання, можливість керувати освітнім процесом та вносити корективи в будь-який момент, різнопланова взаємодія з комп'ютером, оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи, необмежене навчання. Мережі зв'язку й обміну даними дають можливість оперативно передавати інформацію будь-якого обсягу і вигляду на різні відстані, забезпечують інтерактивний і оперативний зворотний зв'язок, доступ до різних джерел інформації, організацію спільних телекомунікаційних проєктів, допомагають організувати процес засвоєння знань через систему конференцій на різних платформах (*google meet*, *zoom*, *google classroom*, *classtime*, *moodle*, *human*, *edmodo*).

Широкі можливості для розвитку творчих здібностей має онлайн-платформа «Canva». У цьому цифровому додатку можна створювати презентації, буклети, плакати, інфографіки, GIF-анімації та відео. Учні активно створюють «хмари слів» та ментальні карти, а потім виконують різнопланові завдання за ними.

Творчо обдаровані здобувачі освіти залучаються до складання інтерактивних вправ з використанням онлайн-конструкторів «Leag-

ningApps», «OnlineTestPad», «Wordwall», тестових завдань на порталі «Всеосвіта», «На Урок».

Формуванню творчої особистості сприяє і створення мудбордів. Вони візуалізують ідеї та враження школярів, допомагають розвивати креативність, сприяють формуванню навичок проєктної та групової роботи.

Важливим аспектом у роботі з обдарованими є гіпертекстова технологія, яка завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення мовознавчого матеріалу.

Ефективними інструментами пізнання є бази даних. Вони містять різну статистичну, текстову, графічну й ілюстративну інформацію в необмеженому обсязі, який структурований таким чином, що кожний пункт містить посилання на інші логічно зв'язані з ним елементи. Це дає унікальну інтегральну можливість поєднати текстово-графічну інформацію зі звуком, відео і кінофрагментами, мультиплікацією тощо. Зазначимо, що класифікаційною основою ієрархічної бази даних є каталоги та рубрикатори. У реляційній базі даних кожній одиниці інформації даються певні атрибути (автор, ключові слова, регіон тощо); її пошук проводиться за якимось із них або за певною комбінацією.

Цифрові сервіси містять багато додаткових матеріалів для поглиблення та розширення знань з мовних тем. Серед них виокремлюємо такі: «Мова – ДНК нації» : [https:// ukr-mova.in.ua/# google_vignette](https://ukr-mova.in.ua/#google_vignette); тренажер із правопису української мови : [https:// www.webpen.com.ua/](https://www.webpen.com.ua/); MOVA.info : [http:// www.mova.info/](http://www.mova.info/); «Сучасна українська мова» : [https:// eduhub.in.ua/courses/suchasna-ukrajinska-mova](https://eduhub.in.ua/courses/suchasna-ukrajinska-mova); «Українська за 27 уроків» на платформі Prometheus; експрес-уроки української мови від Олександра Авраменка : [https:// ippp.kubg.edu.ua/ekspres-uroky](https://ippp.kubg.edu.ua/ekspres-uroky); лайфхаки з української мови : [https:// edera.gitbook.io/laiifhaki-z-ukra-ns-ko-movi/](https://edera.gitbook.io/laiifhaki-z-ukra-ns-ko-movi/); матеріали Всеукраїнської школи онлайн : [https:// lms.e-school.net.ua/](https://lms.e-school.net.ua/); онлайн-ресурс «Неправильно-правильно» : [http:// nepravylno-pravylno.wikidot.com/](http://nepravylno-pravylno.wikidot.com/)

Під час застосування інформаційно-комунікаційних технологій рекомендуємо використовувати такі види завдань: дослідити тематичну спрямованість, структуру, інформаційні ресурси бібліотек, розміщених онлайн та підготуватися до обговорення; підібрати інформацію з обраної теми у пошукових серверах мережі «Інтернет» та розробити презентацію; за допомогою інформаційних ресурсів інтернет знайти й проаналізувати матеріали із запропонованої теми та оформити їх у формі доповіді; підготувати та надіслати повідомлення про результати проведеного дослідження, наприклад «Типи помилок у рекламних роликах»; укласти список інтернет-джерел відповідно до чинних вимог з певної теми; обговорити в чаті певну проблему та надати повний звіт щодо здійсненої інтернет-комунікації; узяти участь в інтернет-марафоні з певної морально-етичної чи суспільно-політичної проблеми, розмістити відеоролик на YouTube тощо.

Переконані, що на сучасному етапі розвитку освіти ІКТ є невід'ємною складовою усіх етапів уроку: пояснення нового матеріалу, закріплення та повторення вивченого, контроль знань. Серед переваг використання цієї технології варто виокремити такі: інтенсифікація самостійної роботи учнів; забезпечення індивідуального підходу; значний обсяг виконаних завдань за урок; розширений доступ до інформаційних баз; підвищення пізнавального інтересу й мотивації здобувачів освіти; активний перебіг уроку за рахунок автоматизації завдань та одночасної дії всіх учнів; об'єктивна картина рівня засвоєння матеріалу, своєчасна його корекція; можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня; полегшення фізичної роботи для педагога тощо.

Ефективність використання ІКТ визначають такі фактори: відповідність цифрового контенту дидактичній меті уроку, віковим особливостям учнів; прогнозування можливого впливу на характер мислення й поведінки школярів; продумування оптимальних способів інтеграції інформаційних технологій з іншими прийомами й методами навчання; уміння здобувачів освіти працювати на відповідних віртуальних платформах; наявність необхідного обладнання, безперебійного швидкісного інтернету як у педагога, так і в учнів тощо.

Зазначимо, що в постіндустріальному суспільстві інформація є стратегічною цінністю нарівні з матеріальними та енергетичними ресурсами. І саме ІКТ дають можливість створювати, зберігати та обробляти величезну кількість повідомлень і цим самим забезпечувати ефективні способи її подання споживачеві. Ця технологія є потужним інструментом поступу в усіх галузях розвитку суспільства, бо визначає конкурентоздатність держави, регіону, певної галузі, окремої організації чи освітнього закладу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Таким чином, розв'язання актуальних проблем у роботі з обдарованими можливе лише завдяки впровадженню новітніх педагогічних технологій, серед яких – проєктна та ІКТ. Їх мета полягає у створенні педагогом таких умов, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях життя. Саме це є принциповою відмінністю мети інноваційного навчання від традиційної системи освіти.

Сучасні технології навчання – це перспективний напрямок педагогічної науки, який забезпечує можливість саморозвитку та самовдосконалення особистості кожного обдарованого учня. Є всі підстави передбачати, що інноваційні технології навчання як провідні складники освітнього процесу здатні стати тим фактором, який підвищить ефективність педагогічного процесу. Аналіз результатів занять, на яких застосовувалися такі технології, засвідчив позитивні зміни в результативності знань учнів. У них підвищився пізнавальний інтерес, покращився рівень критичного мислення. Вони навчилися

виважено й аргументовано відстоювати свою точку зору.

Отже, упровадження сучасних методів навчання сприяє формуванню в обдарованих учнів креативності, активізує їх інтелектуальний потенціал, покращує рівень засвоєння мовознавчого матеріалу, що в подальшому забезпечить їх конкурентоспроможність на ринку праці. Використання різнопланових вправ і завдань творчого характеру сприяє формуванню креативної особистості. Їх варто добирати, ураховуючи тему та мету уроку, очікувані результати, вікові та індивідуальні особливості, психологічний стан здобувачів освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 348 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 448 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. С. 370.
4. Дусавицький А. К. Розвивальне навчання : теорія та практика. Харків ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2002. 116 с.
5. Міхальцова Т.В. Формування національно-мовної особистості на уроках словесності. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 26. С.7-9.
6. Пентиліук М. І., Окунович Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
7. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посібник. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.
8. Селевко Г. Сучасні освітні технології. URL : <https://osvita.ua/school/method/technol/358/>
9. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с. URL: <https://library.kr.ua/wp-content/elib/strelnikov/posibnyk-Strelnikov.pdf>
10. Українська мова (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / С. О. Караман, О. М. Горошкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 272 с.
11. Українська мова (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти / С. О. Караман, О. М. Горошкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 272 с.
12. Янкович О. І. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

REFERENCES

1. Hurevych, R. S. (2013). *Informatsiini tekhnolohii navchannia : innovatsiyni pidkhdid: navchalnyi posibnyk* [Information technology in education: an innovative approach: a training manual]. Vinnytsia : TOV firma «Planer». 348 s. [in Ukrainian]
2. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav. 448 s. [in Ukrainian]
3. Dychkivska, I. M. (2013). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. *Praktykum : navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Vydavnychy Dim «Slovo». 370 s. [in Ukrainian]
4. Dusavytsky, A. K. (2002). *Rozvyvalne navchannia : teoriia ta praktyka* [Developmental learning: theory and practice]. Kharkiv KhNUim. V.N.Karazina. 116 s. [in Ukrainian]

5. Mikhaltsova, T. V. (2007). Formuvannia natsionaln o-movnoi osobystosti na urokakh slovesnosti [Formation of national-linguistic personality in literature lessons]. *Vyvchaimo ukrainsku movu ta literaturu*. № 26. S. 7-9. [in Ukrainian]

6. Pentyliuk, M. I., Okunevych, T. H. (2007). Suchasnyi urok ukrainskoi movy. [Modern Ukrainian language lesson]. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» 176 s. [in Ukrainian]

7. Prokopenko, I. F. (2005). Pedagogichni tekhnologii : navch. Posibny [Pedagogical technologies]. Kharkiv: Kolehium. 224 s. [in Ukrainian]

8. Selevko, H. Suchasni osvritni tekhnologii. [Modern educationa ltechnologies]. URL : <https://osvita.ua/school/method/technol/358/>

9. Strelnikov, V. Yu. (2013). Suchasni tekhnologii navchannia u vyschii shkoli: modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv MIPK PUET [Modern teaching technologies in higher education : a modular guide for students of author's advanced training courses for teachers MIPK PUET] /V. Yu. Strelnikov, I. H. Britchenko. Poltava : PUET. 309 s. [in Ukrainian]

10. Ukrainska mova (profilnyi riven) : pidruch. dlia 10 kl. zakl. zahal. sered. Osvity (2018). [Ukrainian language (profile level) : textbook for 10th grade of general secondary education]. / S. O. Karaman, O. M. Horoshkina, O. V. Karaman, L. O. Popova. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok». 272 s. [in Ukrainian]

11. Ukrainska mova (profilnyi riven) : pidruch. dlia 11kl. zakl. zahal. sered. osvity(2019). [Ukrainian language (profile level) : textbook for 10th grade of general secondary education]. / S. O. Karaman, O. M. Horoshkina, O. V. Karaman, L. O. Popova. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok». 272 s. [in Ukrainian]

12. Yankovych, O. I. (2015). Osvitni tekhnologii suchasnykh navchalnykh zakladiv: navchalno-metodychnyi

posibnyk [Educational technologies of modern educational institutions: a teaching and methodological manual]. Ternopil : TNPU im V. Hnatiuka. 212 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГЕРМАН Вікторія – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукові інтереси : проблемні питання синтаксичної організації простого і складного речень, мовна культура, риторична культура, медіакультура, соціолінгвістика, лінгводидактика.

ЛОГВИНЕНКО Аліна – студентка I курсу магістратури факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукові інтереси : мовна культура, медіакультура, лінгводидактика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

HERMAN Viktoriia – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Head of the Department Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: problematic issues of syntactic organization of simple and complex sentences, language culture, rhetorical culture, media culture, sociolinguistics, linguodidactics.

LOHVVYENKO Alina – First-year master's student of Foreign and Slavic Philology Faculty, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: language culture, media culture, linguodidactics.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 02.08.2025 р.

УДК 378.016:93/94

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-168-172

ГОЛУБ Анжеліка –

аспірант, асистент кафедри історії, правознавства та методики навчання

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5366-8561>

e-mail: kolienkoanzelika@gmail.com

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШАХ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МІСЦЕВОЇ МИНУВШИНИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті окреслено ключову освітню мету, засади державної політики щодо її провадження в нашій країні (Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р.). Ґрунтовно осмислено поняття «компетентність», «дистанційне навчання». Розглянуто недоліки та переваги останнього, зокрема в умовах російсько-української війни. Детально проаналізовано значення історичного краєзнавства в контексті викладання історії України студентам педагогічних вишів із висвітленням теоретичних і практичних аспектів такого підходу. Актуальність теми обумовлена необхідністю формування в здобувачів вищих шкіл усвідомленого ставлення до власної історії та ідентичності, що є особливо важливим у умовах глобалізації та стрімких культурних змін.

У статті велику увагу приділено методам викладання історії, зокрема традиційним (лекції, семінари, практичні, підготовка рефератів, робота в групах) і інноваційним (дискусії, конкурси, вікторини, кейсів, проєктів, створення блогів, відеоматеріалів). Здійснено огляд цифрового інструментарію різного призначення: для інтерактивних презентацій (Prezi, Canva, Google Slides, Nearpod); онлайн-платформи для створення віртуальних екскурсій та розробки інтерактивних карт (StoryMapJS, ArcGIS StoryMaps, Google Maps); гейміфікація історичного освітнього процесу (Cossacks: European Wars, Kingdom Come: Deliverance); платформи для онлайн-тестувань (Kahoot або Quizizz); соціальні мережі (Facebook, Instagram, TikTok).

Звернуто увагу на те, що інтеграція локальної історії в освітній процес не лише підвищує зацікавленість студентів у навчанні, але й сприяє розвитку їхнього критичного мислення. Досліджено роль виробничих практик істориків у педагогічних вишах, які навіть у умовах дистанційного навчання важливі для формування професійних компетентностей, таких як вміння створювати інтерактивні навчальні матеріали, організовувати онлайн-заняття та ефективно комунікувати зі своїми учнями в віртуальному середовищі. Позитивним моментом є співпраця вищих шкіл і місцевих музеїв, архівних установ.

Ключові слова: вища освіта, історія, методика, історичне краєзнавство, компетентності, методи навчання, професійна підготовка.

HOLUB Anzhelika –

postgraduate Student, Assistant of the Department of History,
Law and Teaching Methods

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

ORSID: <https://orcid.org/0009-0008-5366-8561>

e-mail: kolienkoanzelika@gmail.com

TEACHING HISTORY IN TEACHING UNIVERSITIES THROUGH THE PRISM OF THE LOCAL PAST: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

The article outlines the key educational goal, the principles of state policy regarding its implementation in our country (Law of Ukraine "On Education" of September 5, 2017). The concepts of "competence", "distance learning" are thoroughly understood. The disadvantages and advantages of the latter are considered, in particular in the conditions of the Russian-Ukrainian war. The significance of historical local history in the context of teaching the history of Ukraine to students of pedagogical universities is analyzed in detail, highlighting the theoretical and practical aspects of such an approach. The relevance of the topic is due to the need to form in higher education students a conscious attitude towards their own history and identity, which is especially important in the conditions of globalization and rapid cultural changes.

The article pays great attention to methods of teaching history, in particular traditional (lectures, seminars, practicals, preparation of essays, group work) and innovative (discussions, competitions, quizzes, cases, projects, creation of blogs, video materials). A review of digital tools for various purposes is carried out: for interactive presentations (Prezi, Canva, Google Slides, Nearpod); online platforms for creating virtual tours and developing interactive maps (StoryMapJS, ArcGIS StoryMaps, Google Maps); gamification of the historical educational process (Cossacks: European Wars, Kingdom Come: Deliverance); platforms for online testing (Kahoot or Quizizz); social networks (Facebook, Instagram, TikTok).

Attention is drawn to the fact that the integration of local history into the educational process not only increases students' interest in learning, but also contributes to the development of their critical thinking. The role of production practices of historians in pedagogical universities is studied, which, even in conditions of distance learning, are important for the formation of professional competencies, such as the ability to create interactive educational materials, organize online classes and effectively communicate with their students in a virtual environment. A positive aspect is the cooperation of universities and local museums and archival institutions.

Key words: higher education, history, methodology, historical local history, competencies, teaching methods, professional training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Викладання історії в закладах вищої освіти (ЗВО) є ключовим елементом формування національної ідентичності, громадянської свідомості та культурної пам'яті молодого покоління. Традиційні методи навчання часто не враховують специфіку місцевої історії, що призводить до недостатньої зацікавленості здобувачів до вивчення дисципліни. Місцева минувшина, зокрема, має величезний потенціал для залучення студентів до активних досліджень, оскільки вона безпосередньо пов'язана з їхнім життям, тим, що їх оточує.

Специфіка такого викладання стикається з низкою викликів. По-перше, це недостатня кількість знань про локальну історію, методики її викладання в науково-педагогічних працівників вишів. По-друге, відсутність якісних навчальних матеріалів і ресурсів, що б підтримували інтеграцію місцевої історії в програми. По-третє, існує ризик суб'єктивності в інтерпретаціях подій, що може призвести до спотворення історичних фактів. Так, постає проблема необхідності розробки ефективних методик викладання історії в ЗВО при підготовці майбутніх вчителів, які б включали елементи місцевої минувшини. Це вимагатиме не лише теоретичних досліджень, але й практичних рекомендацій, що дозволять реалізувати інтеграцію локальної історії в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості дистанційного навчання в вищій школі України описали І. Ляшенко, Г. Маринченко, К. Осадча, С. Сисоєва, Г. Шевчук [10, с. 205–209]. Поняття, роль історичного краєзнавства дослідили історики М. Гедін, А. Колієнко, О. Кашаба, О. Лісовська [6, с. 26–27]. Популярні методики навчання історії студентів педагогічних вишів

розглянули В. Гончарук, Н. Гупан, Л. Дрогомирецька, Л. Козлова, І. Лаврова, Н. Петрова, О. Пометун, О. Сараєва, Є. Якимчикас, Г. Яковенко [5, с. 865–872; 7, с. 85–86; 8, с. 530–538; 9, с. 131–139]. На переваги та недоліки активного використання інноваційних технологій на заняттях із історії в умовах воєнного стану звернули увагу І. Алейніков, А. Гриценко, Л. Богдановська, С. Телуха, С. Шевченко [2, с. 241–247]. Особливості проходження виробничих практик здобувачами педагогічних вузів історичних спеціальностей проаналізували О. Бойко, Н. Власова, В. Дубінський, В. Михайлюк, М. Слободян [1, с. 45–49].

Метою статті є дослідження теоретичних і практичних аспектів викладання історії в педагогічних ЗВО через призму місцевої минувшини. Стаття має на меті визначити основні концепції та підходи до інтеграції локальної історії в освітній процес, а також їх значення для формування національної ідентичності студентів, майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні заклади освіти нашої держави вимушені працювати в дистанційному режимі через російсько-українську війну, що триває з 2014 р. Мета всіх рівнів українського навчання лишається незмінною та полягає в різносторонньому розвитку здобувачів як особистостей, їх творчих талантів, інтелектуальних і фізичних здібностей. Незважаючи на це, будь-яка освіта на теренах нашої країни ґрунтується на принципах людиноцентризму, верховенства права, рівного доступу до якісного освітнього середовища, патріотизму, академічної доброчесності та інших (ст. 6) [4]. Педагоги готують компетентних, в майбутньому конкурентоспроможних фахівців. Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.)

визначено поняття «компетентність», як «здатність осіб успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок...» [3].

Дистанційне навчання – це фактично віддалений спосіб отримання вмінь і навичок за допомогою цифрових технологій, без фізичної присутності учасників. З його початком педагогам і здобувачам освітнього процесу стало складніше через різні його вагомі недоліки, зокрема перевантаженість сторін, часті технічні проблеми, випадки академічної недобросовісності, складнощі самодисципліни та зацікавлення. Є й переваги: анонімність успішності учнів / студентів, не прив'язаність до місця навчання, зручність у поєднанні з професійною кар'єрою, індивідуальні темпи засвоєння дисциплін. Наразі важливим завданням для педагогів стало забезпечення безперервності цього процесу в умовах складної безпекової ситуації. Це успішно реалізується за допомогою використання сучасних інноваційних технологій, що дозволяє здобувачам отримувати знання та навички без фізичної присутності в класах / аудиторіях й в зручний час доби. Також однією з основних особливостей дистанційного навчання має бути адаптація освітніх програм до умов воєнного часу, що включає врахування специфічних потреб учнів / студентів, які можуть бути вимушеними переселенцями чи мати обмежений доступ до ресурсів у поєднанні з новими прийомами зацікавлення. Важливим аспектом є також використання різноманітних платформ для онлайн-освіти, таких як Google Meet, Zoom, Microsoft Teams – синхронні (відеозв'язок) і Google Classroom, Moodle – асинхронні застосунки (доступність матеріалів). Безумовно дистанційне навчання сприяє розвитку самостійності в здобувачів, адже вони змушені власноруч організовувати свій час для здобуття нових знань. Якби так не було, але вважаємо, що дистанційна освіта в українських закладах освіти під час війни стала не лише засобом її продовження, а й важливим елементом соціальної підтримки, адаптації до нових реалій [10, с. 206–208].

У контексті викладання історії України вагому роль має відігравати історичне краєзнавство, котре визначається як наукова дисципліна, що вивчає події минулщини конкретних регіонів, їх культурні, соціальні та економічні особливості. Під час війни роль історичного краєзнавства стала особливо важливою, оскільки воно допомагає зберегти національну ідентичність, пам'ять про минуле та його вплив на сучасність. У викладанні загальноукраїнської історії студентам педагогічних вишів історичне краєзнавство сприяє формуванню цілісного уявлення про національну історію, вихованню патріотизму та розумінню важливості історичних процесів для сучасного суспільства. Здобувачі порівнюють, проводять паралелі з подіями в рідних населених пунктах. Саме так науково-педагогічні працівники можуть спонукати до пошуку додаткової інформації, зокрема й архівних матеріалів для підтвердження чи

спростування певних фактів. Таке навчання також забезпечує можливість аналізувати локальні події в контексті глобальних історичних процесів, що дозволяє студентам краще усвідомлювати власну роль у суспільстві. У умовах війни знання про історію рідного краю стало важливим елементом для формування стійкості та єдності нації, оскільки через призму минулого можна зрозуміти сучасні виклики та знайти шляхи їх подолання. Історичне краєзнавство не лише збагачує освітній процес, а й відіграє ключову роль у формуванні свідомості молодого покоління, готового до активної участі в житті своєї країни [6, с. 26–27].

Викладання історії здобувачам педагогічних вишів під час дистанційного навчання вимагає впровадження не лише традиційних методик (лекції, семінари, практичні, підготовка рефератів, робота в групах), а й інноваційних, які забезпечують активну їх участь і сприяють глибшому засвоєнню матеріалів (дискусії, конкурси, вікторини, кейсів, проєктів, створення блогів, відеоматеріалів). Одним із ефективних підходів є використання мультимедійних ресурсів, таких як відео, документальні фільми та інтерактивні презентації, що дозволяють візуалізувати історичні події та постаті (Prezi, Canva, Google Slides, Nearpod). Не даремно психологи стверджують, що візуальна пам'ять у людей найкраща. Застосування онлайн-платформ для створення віртуальних екскурсій та інтерактивних карт допомагає студентам зануритися в історичний контекст, досліджуючи різні етапи розвитку суспільства (StoryMapJS, ArcGIS StoryMaps, Google Maps). Гейміфікація освітнього процесу, зокрема використання ігрових елементів у викладанні, також стимулює інтерес здобувачів до вивчення історії (Cossacks: European Wars, Kingdom Come: Deliverance; Mount Blade II: Bannerlord). Це сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку критичного мислення. Спільні проєкти та групові дослідження, організовані через онлайн-інструменти, заохочують колаборацію між студентами, що дозволяє їм обмінюватися думками та ідеями, а також розвивати навички роботи в команді. Використання форумів і чатів для обговорення історичних тем підвищує вірогідність активних дискусій та глибшого аналізу матеріалів. Важливим є також інтеграція соціальних мереж для обміну інформацією та ресурсами, що робить навчання більш динамічним і сучасним (Facebook, Instagram, TikTok). Платформи для онлайн-тестування, такі як Kahoot або Quizizz, забезпечують можливість проведення вікторин і тестів у режимі реального часу, що також підвищує мотивацію студентів і дозволяє перевірити їхні знання [1, с. 45–49; 5, с. 866–870; 7, с. 85–86; 8, с. 530–537; 9, с. 131–138; 2, с. 242–246].

Не менш важливою є й педагогічна практика для студентів-істориків педагогічних вишів під час дистанційного навчання, що має велике значення, оскільки вона дозволяє майбутнім фахівцям здобути практичний досвід у викладанні, адаптуючи навіть традиційні методи викладання до нових умов. Під час дистанційної освіти студенти мають можливість розвивати свої навички

використання цифрових технологій, що є важливим аспектом сучасного навчання. Практика сприяє формуванню професійних компетентностей, таких як вміння створювати інтерактивні навчальні матеріали, організовувати онлайн-заняття та ефективно комунікувати зі своїми учнями в віртуальному середовищі. Крім того, педагогічна практика дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, аналізувати результати своєї діяльності, отримувати зворотний зв'язок від викладачів і учнів, що сприяє їхньому професійному зростанню. У умовах дистанційного навчання особливо важливо вміти адаптувати методики викладання до потреб своїх здобувачів, враховуючи їхній рівні підготовки та інтереси. Усе перераховане допомагає студентам-історикам розвивати власне критичне мислення, здатність до самостійної роботи, що є необхідними навичками для подальшої кар'єри [1, с. 45–49].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, викладання історії України через призму місцевої минувшини в педагогічних закладах вищої освіти має велике значення для формування національної ідентичності студентів, компетентних майбутніх вчителів. Воно допомагає їх зацікавити, спонукати до активного пізнання, пошуково-дослідницької роботи. Інтеграція локальної минувшини в робочі програми та силабуси через різні традиційні та інноваційні методи з використанням цифрових ресурсів робить таке навчання ще більш захоплюючим і актуальним для здобувачів. Дослідження місцевої історії також сприяє розвитку критичного мислення, оскільки студенти вчаться аналізувати події, порівнювати, оцінювати їх значення та робити висновки на основі отриманих знань. Існують виклики в такому викладанні для науково-педагогічних працівників, зокрема дистанційне навчання, обмеженість ресурсів (архівних матеріалів), що ускладнює освітній процес. Позитивним моментом стане сприяння співпраці між вищими школами та місцевими музеями, архівами. Можливо це поспонукає провідних методистів із історії до подальших наукових розвідок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О.Д. Методика викладання історії у вищій школі: специфіка та особливості. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2025. Вип. 2. С. 44–50.
2. Гриценко А.П. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних технологій у процесі навчання історії студентів закладів вищої педагогічної освіти. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 241–247.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Козлова Л.Б. Інноваційні підходи до викладання історії у закладах вищої освіти: від традиційних методів до цифрових ресурсів. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. Вип. 8 (14). С. 865–872.

6. Колієнко А.А. Історичне краєзнавство: поняття, функції, наукове підґрунтя. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XV: Наукові пошуки в контексті викликів і конфліктів. 2023. Т. 15. С. 26–27.

7. Колієнко А.А. Форми організації освітнього процесу з історії в ЗЗСО: реалії сьогодення. *Наука та освіта в умовах війни*. С. 85–86.

8. Лаврова І.І., Сараєва О.В. Вивчення історії культури через ігрові технології. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип. 4(10). С. 530–538.

9. Пошетун О., Гупан Н. Питання розвитку геопросторового мислення учнів у навчанні історії в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2024. Вип. 2. С. 131–139.

10. Шевчук Г.Й. Дистанційне навчання у вищій школі: переваги, недоліки, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2021. Вип. 79. С. 205–209.

REFERENCES

1. Boiko, O.D. (2025). Metodyka vykladannia istorii u vyshchii shkoli: spetsyfyka ta osoblyvosti [Methodology of teaching history in higher education: specifics and features]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Seria: Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of the NDU named after M. Hohol. Series: Psychological and pedagogical sciences*. Issue 2. S. 44-50. [in Ukrainian]
2. Hrytsenko, A.P. (2020). Psykholoho-pedahohichni aspekty vykorystannia multymediiynykh tekhnolohii u protsesi navchannia istorii studentiv zakladiv vyshchoi pedahohichnoi osvity [Psychological and pedagogical aspects of using multimedia technologies in the process of teaching history to students of higher pedagogical education institutions]. *Naukovi zapysky BDPYU. Seria: Pedahohichni nauky – Scientific notes of the BDPYU. Series: Pedagogical sciences*. Issue 1. S. 241-247. [in Ukrainian]
3. Kolienko, A.A. (2023). Istorychne kraieznazvstvo: poniattia, funktsii, naukove pidgruntia [Historical local history: concepts, functions, scientific basis]. *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektivy*. Tom 15: Naukovi poshuky v konteksti vyklykiv i konfliktiv – Development of modern education and science: results, problems, prospects. Volume 15: Scientific research in the context of challenges and conflicts. Vol. 15. S. 26-27. [in Ukrainian]
4. Kolienko, A.A. (2023). Formy orhanizatsii osvithnoho protsesu z istorii v ZZSO: realii sohohodennia [Forms of organizing the educational process in history in the ZZSO: current realities.]. *Nauka ta osvita v umovakh viiny – Science and education in wartime*. S. 85-86.
5. Kozlova, L.B. (2023). Innovatsiini pidkhody do vykladannia istorii u zakladykh vyshchoi osvity: vid tradytsiynykh metodiv do tsyfrovyykh resursiv [Innovative approaches to teaching history in higher education institutions: from traditional methods to digital resources]. *Aktualni pytannia u suchasni nauky – Current issues in modern science*. Issue 8 (14). S. 865-872. [in Ukrainian]
6. Lavrova, I.I. & Saraieva, O.V. (2023). Vyvchennia istorii kultury cherez ihrovi tekhnolohii [Studying the history of culture through game technologies]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*. Issue 4(10). S. 530-538. [in Ukrainian]
7. Pometun, O. & Hupan, N. (2024). Pytannia rozvytku heoprostorovoho myslennia uchniv u navchanni istorii v Novii ukrainskii shkoli [Issues of developing students' geospatial thinking in teaching history in the New Ukrainian School]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*. Issue 2. S. 131-139. [in Ukrainian]
8. Shevchuk, H.I. (2021). Dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli: perevahy, nedoliky, perspektivy [Distance learning in higher education: advantages, disadvantages,

prospects]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya 5 «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy» – Scientific journal of the Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University. Series 5 “Pedagogical Sciences: Realities and Prospects”. Issue 79. S. 205-209. [in Ukrainian]

9. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 5 veresnia 2017 [The Law of Ukraine «On Education» dated September 5, 2017]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]

10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 1 lypnia 2014 [Law of Ukraine «On Higher Education» dated July 1, 2014]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОЛУБ Анжеліка – аспірант, асистент кафедри історії, правознавства та методики навчання

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: викладання історії в педагогічних вишах через призму місцевої минувшини: теоретичні та практичні аспекти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HOLUB Anzhelika – postgraduate Student, Assistant of the Department of History, Law and Teaching Methods Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

Scientific interests: teaching history in teaching universities through the prism of the local past: theoretical and practical aspects.

Стаття надійшла до редакції 18.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 01.08.2025 р.

УДК 373:004.94

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-172-177

ГОРБАЧЕНКО Володимир –

молодший науковий співробітник

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7716-3064>

e-mail: vlgorbachenk

РАШЕВСЬКА Наталя –

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший науковий співробітник

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6431-2503>

e-mail: nvr@iitlt.gov.ua

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування змістового аспекту навчання з використанням імерсивних технологій (віртуальної, доповненої та змішаної реальності) в закладах загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації освітнього змісту до нових форм подання навчального матеріалу, що реалізуються через імерсивне середовище. Визначено, що ефективність імерсивного середовища навчання залежить не лише від технологічного інструментарію, а насамперед від змісту, який повинен бути педагогічно доцільним, інтерактивним, персоналізованим та спрямованим на формування ключових компетентностей випускника Нової української школи, таких як критичне мислення, комунікативні навички та здатність до самонавчання.

Треба зазначити, що змістовий компонент методичної системи навчання є взаємопов'язаним з імерсивною технологією навчання, яка являє собою педагогічну технологію, що передбачає цілеспрямовану інтеграцію імерсивних цифрових технологій у процес навчання з метою створення імерсивного середовища. Вона включає сукупність дидактично обґрунтованих методів, форм організації, підходів та засобів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, формування суб'єктивного навчального досвіду та розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів.

В роботі обґрунтовуються принципи формування змістового компонента імерсивного навчання: компетентнісна орієнтація, навчання на досвіді, візуалізація, адаптивність, інтерактивність та інтегрованість. Запропоновано структуру змісту, яка включає контекстуальний, інформаційно-аналітичний, діяльнісний та рефлексивний блоки, що забезпечують послідовне занурення учнів у навчальну діяльність та сприяють формуванню ключових компетентностей. Виділено етапи організації процесу навчання з використанням імерсивних технологій, що передбачають мотивацію, первинне змістове занурення, поглиблення знань через моделювання та застосування, а також зворотний зв'язок і саморефлексію. Стаття підкреслює, що змістовий компонент навчання на основі імерсивних технологій є цілісною основою для досягнення цілей сучасної освіти в умовах цифрової трансформації.

Ключові слова: імерсивні технології; зміст навчання; компетентнісний підхід; навчання через досвід; загальна середня освіта.

HORBACHENKO Volodymyr –

junior researcher of the Institute

of Digitalisation of Education

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7716-3064>

e-mail: vlgorbachenko@iitlt.gov.ua

RASHEVSKA Natalya –

PhD of Pedagogical Sciences, Associate

Professor, Senior Researcher of the Institute

of Digitalisation of Education
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6431-2503>
e-mail: nvr@iitlt.gov.ua

CONTENT ASPECT OF LEARNING WITH THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a theoretical justification of the content aspect of learning with the use of immersive technologies (virtual, augmented, and mixed reality) in general secondary education institutions. The relevance of the study is prompted by the need to adapt educational content to new forms of presenting learning material, implemented through the immersive environment. It is determined that the effectiveness of the immersive learning environment depends not only on technological tools but primarily on content, which must be pedagogically appropriate, interactive, personalized, and aimed at developing the key competencies of graduates of the New Ukrainian School, such as critical thinking, communication skills, and the ability to self-learn.

It should be noted that the content component of the methodological learning system is interconnected with the immersive learning technology, which represents a pedagogical technology involving the purposeful integration of immersive digital technologies into the learning process in order to create an immersive environment. It includes a set of didactically justified methods, forms of organization, approaches and means of learning aimed at stimulating cognitive activity, forming subjective learning experience, and developing students' intellectual and creative abilities.

The paper substantiates the principles for forming the content component of immersive learning: competency orientation, experiential learning, visualization, adaptability, interactivity, and integration. The proposed content structure includes contextual, informational-analytical, activity-oriented, and reflective blocks, which ensure the sequential immersion of students in learning activities and contribute to the development of key competencies. The stages of organizing the learning process using immersive technologies are outlined, including motivation, initial content immersion, deepening knowledge through modeling and application, as well as feedback and self-reflection. The article emphasizes that the content component of learning based on immersive technologies is a holistic foundation for achieving the goals of modern education in the context of digital transformation.

Key words: *immersive technologies; content of learning; competency-based approach; experiential learning; general secondary education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна загальна середня освіта перебуває в стані активної трансформації, що зумовлена як переходом до Нової української школи (НУШ), так і стрімким розвитком цифрових інновацій. Однією з найбільш перспективних освітніх технологій сьогодення є імерсивні технології – віртуальна, доповнена та змішана реальності, які дедалі частіше використовують у процесі організації навчання.

Згідно з концепцією НУШ, сучасний випускник закладу загальної середньої освіти має володіти одинадцятьма ключовими компетентностями, що є необхідними для його подальшої самореалізації у суспільстві та професійному житті. Ці компетентності виступають не лише цільовими орієнтирами освітнього процесу, а і є основою для організації навчання через досвід – особливо актуального в умовах післявоєнної відбудови країни, яка потребує ініціативних, самостійних, творчих та відповідальних громадян.

Навчання через досвід, посилене імерсивними технологіями, забезпечує умови для створення інтерактивного та діяльнісно-орієнтованого середовища навчання. Таке середовище не лише сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, а й підвищує мотивацію учнів, активізує пізнавальну діяльність, розвиває критичне мислення, комунікативні навички, ініціативність та здатність до самонавчання – що, власне, і становить сутність компетентнісного підходу.

Однак ефективне застосування імерсивних технологій у навчанні значною мірою залежить не лише від їх технічних характеристик, а й від якості освітнього змісту, що передається за їх допомогою. Важливо, щоб цей зміст був адаптований до вікових особливостей учнів, відповідав вимогам навчальних програм та сприяв досягненню цілей

навчання. Тому актуальність дослідження полягає у необхідності зосередити увагу не лише на технологічному інструментарії, а насамперед на змістовому аспекті навчання з використанням імерсивних технологій, який забезпечує умови для цілісного розвитку учня в контексті компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що впровадження імерсивних технологій у систему загальної середньої освіти України розглядається як важливий чинник підвищення якості змішаного навчання. У межах вітчизняних досліджень розкрито такі аспекти:

- надано ґрунтовне тлумачення понять «імерсивне навчання» [9], «імерсивне середовище навчання» [7; 10], «імерсивне змішане навчання» [6; 10], «імерсивні технології навчання» [12];
- визначено компоненти імерсивного середовища, його переваги й обмеження [10; 14], а також етапи проєктування [9];
- окреслено підходи до впровадження імерсивного навчання в закладах загальної середньої освіти [11; 13];
- запропоновано засоби реалізації змішаного імерсивного навчання [8].

Попри достатню кількість наукових праць, присвячених технічним і дидактичним аспектам, змістовий аспект імерсивного навчання залишається недостатньо дослідженим. Невирішеними залишаються питання структурування, відбору, адаптації та трансформації навчального матеріалу з урахуванням особливостей імерсивного середовища, що особливо важливо для забезпечення відповідності навчання в закладах освіти Державними стандартами освіти та педагогічними цілями.

Окремі дослідники, зокрема Н. Селвін (Selwyn Neil) [5], критично ставляться до ідеї технологічного детермінізму в освіті, наго-

лошуючи, що самі технології не забезпечують якісного навчання без належної педагогічної стратегії, змістовного наповнення та врахування соціального контексту. На його думку, ключовим є саме зміст навчання, який має трансформуватися у відповідь на нові умови навчання, сприяти розвитку критичного мислення, ініціативності та здатності до самонавчання. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є навчання через досвід в імерсивному середовищі, бо саме в такому середовищі зміст навчання зазнає переосмислення, а учні не лише сприймають знання, а й активно взаємодіють із навчальним матеріалом, розвивають практичні навички та формують глибоке розуміння через безпосередній досвід.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз змістового аспекту навчання з використанням імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти, з урахуванням особливостей компетентнісного підходу, реалізованого через навчання на досвіді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим складником імерсивного навчання є створення педагогічних умов, за яких учень занурюється в навчальну ситуацію через використання імерсивних технологій. Створення якісного імерсивного середовища навчання потребує переосмислення традиційних підходів до формування змісту навчання, зокрема структури, подачі та дидактичного наповнення матеріалу. Традиційний текстоцентричний підхід у цьому випадку втрачає ефективність, оскільки процес навчання передусім базується на досвіді, моделюванні ситуацій та активній участі учня в конструюванні власної бази навчальних знань.

Навчання на досвіді в імерсивному середовищі сприяє не тільки експериментальному навчанню, а й покращує запам'ятовування, надає можливість відпрацьовувати практичні навички без страху припуститися помилки [2]. А імерсивні інструменти покращують практичні навички учнів, критичне мислення та здібності до розв'язання проблем шляхом симуляції реальних сценаріїв у безпечному та контрольованому середовищі навчання.

У наслідок зміни орієнтирів у процесі навчання учнів від їх пасивної ролі до активного навчання, потребує зміни й змістового компонента методичної системи навчання, яка буде взаємопов'язана з імерсивною технологією навчання. *Імерсивна технологія навчання* – це педагогічна технологія, що передбачає цілеспрямовану інтеграцію імерсивних цифрових технологій (віртуальної, доповненої, змішаної реальності, 3D-моделювання, симуляцій тощо) у процес навчання з метою створення імерсивного середовища. Вона включає сукупність дидактично обґрунтованих методів, форм організації, підходів та засобів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, формування суб'єктивного навчального досвіду та розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів.

Імерсивна технологія навчання суттєво залежить від змістового аспекту процесу навчання, саме тому вона є орієнтовно спрямованою на

методи, засоби, підходи та форми організації процесу навчання.

Відповідно до імерсивної технології навчання сформуємо основні принципи, які повинні бути враховані у процесі формування змістового компонента методичної системи навчання на основі використання імерсивних технологій:

– *принцип компетентнісної орієнтації*: зміст повинен сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей, визначених Державними стандартами освіти: уміння критично мислити, працювати в команді, розв'язувати проблеми, застосовувати знання на практиці;

– *принцип навчання на досвіді*: зміст має подаватися через моделювання життєвих ситуацій, близьких до реальних контекстів навчальної діяльності та сприяти підтримці парадигми навчання через досвід;

– *принцип візуалізації*: імерсивні технології надають можливість подавати навчальний зміст за допомогою візуальних, аудіо-, просторових і навіть тактильних каналів сприйняття навчальних відомостей. Такий підхід до змістового компонента значно підвищує рівень розуміння складних абстрактних понять, особливо у природничо-математичних дисциплінах;

– *принцип адаптивності та персоналізації*: зміст навчання має бути гнучким щодо рівня підготовки учнів, їхніх пізнавальних інтересів та стилів навчання. Саме таку персоналізацію та адаптивність змісту до індивідуальних потреб учня і можна досягти в імерсивному середовищі навчання, особливо якщо зміст навчальних підручників містить активні посилання на візуалізацію навчального матеріалу в додатках доповненої реальності, наприклад, як в BookVAR;

– *принцип інтерактивності та активності*: навчальний зміст має бути поданий у форматі, що стимулює активну пізнавальну діяльність учнів. Реалізація такого принципу можлива за умови, що учень є активним дослідником навчальних відомостей, конструктором власної системи знань;

– *принцип інтегрованості знань та міжпредметності*: імерсивне середовище надає можливість поєднувати зміст із різних навчальних предметів у межах єдиного імерсивного простору, що відповідає концепції навчання в НУШ. Перевагою даного принципу є можливість поєднання гуманітарних предметів з природничими через спільні наративні практики, реалізовані в імерсивному середовищі.

Особливістю змістового компонента є також переорієнтація його з лінійного на нелінійний характер взаємодії учнів із навчальним змістом. На перший план виходить активне навчання, зорієнтоване на навчання на досвіді через мультимодальність подачі навчального матеріалу. Відповідно до цієї особливості структура змісту в імерсивному середовищі може формуватися за такими компонентами:

1) *контекстуальний блок* – занурення учнів у зміст через сюжет, проблемну ситуацію чи розроблений сценарій. Такий змістовий блок є доцільним на різних ланках навчання в закладах загальної середньої освіти, оскільки відповідає

поняттю «імерсії», як суб'єктивному досвіду в середовищі, яке може бути наративним, емоційно-тактильним чи стратегічно-тактичним [1]. Цей етап є мотиваційним і сприяє залученню учнів до отримання знань;

2) **інформаційно-аналітичний блок** – ключові поняття, факти, об'єкти подаються через візуалізовані форми 3D-моделей, інфографіки чи симуляцій. Така подача навчального матеріалу підтримує когнітивне навантаження на оптимальному рівні, оскільки вважається, що рівень зовнішнього когнітивного навантаження знижується, а рівень засвоєння навчальних відомостей збільшується, якщо ці відомості подаються через візуалізацію текстового формату [3];

3) **діяльнісний блок** – завдання, що передбачають моделювання, експерименти, дослідження, прийняття рішень. На цьому етапі реалізується навчання на досвіді, а сам процес навчання стає практико-орієнтованим. В середній школі цей блок може бути реалізовано через ігрові практики, а у старшій школі у VR-лабораторіях учні проводять віртуальні досліди, що є формою активного навчання;

4) **рефлексивний блок** – обговорення отриманих знань чи досвіду, порівняння отриманих знань через теоретичне пояснення матеріалу чи імерсивний досвід, рефлексія. Цей блок є важливим для узагальнення навчального досвіду через реалізацію мотиваційно-активного навчання за якого навчальний зміст подається невеликими блоками, а перехід на наступний рівень відбувається через зворотний зв'язок (рис. 1).

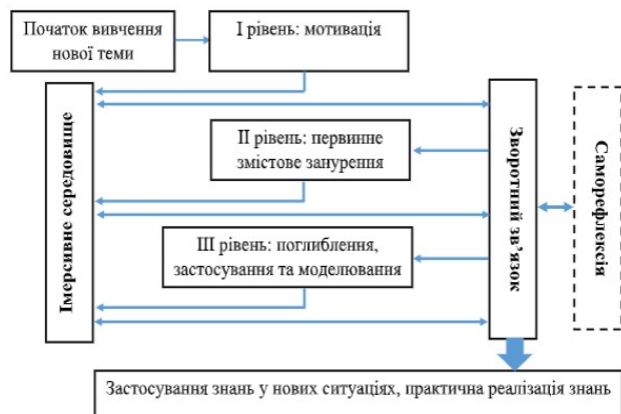


Рис. 1. Етапи організації процесу навчання на основі імерсивних технологій

На рисунку 1 подано етапи організації навчального процесу на основі імерсивних технологій, що зорієнтовані на поступове занурення учня в навчальну діяльність з урахуванням принципів навчання на досвіді, мотивації, зворотного зв'язку та рефлексії та включає такі послідовні компоненти:

– *початок вивчення нової теми* – ініціює процес навчання шляхом формування внутрішньої мотивації учня через постановку проблеми або наративний складник;

– *І рівень – мотивація* – передбачає виклик інтересу до теми, зокрема через використання

імерсивних технологій. Мотиваційний рівень не лише налаштовує на сприймання змісту, а й виконує роль входу в імерсивне середовище навчання;

– *ІІ рівень – первинне змістове занурення* – на цьому етапі учні працюють з основними поняттями теми у форматі мультимодального подання (3D-моделі, симуляції), що забезпечує мультимодальність навчального матеріалу;

– *ІІІ рівень – поглиблення, застосування та моделювання* – реалізується через дослідницьку діяльність в імерсивному середовищі. Учні беруть участь у проєктах, дослідженнях, ігрових сценаріях, які потребують аналізу, прийняття рішень та застосування знань на практиці.

Структура та формат змісту на різних етапах використання імерсивних технологій мають бути:

– модульними – з чітко структурованими змістовими блоками;

– інтерактивними – що потребують дій і рішень з боку учня;

– мультимодальними – з опорою на зорові, слухові, кінестетичні канали;

– адаптивними – з урахуванням індивідуальних особливостей та рівня підготовки;

– контекстуальними – пов'язаними з життєвими, професійними або культурними реаліями.

Їх реалізація відбувається в *імерсивному середовищі навчання*, яке є наскрізним компонентом усіх етапів, що надає процесу навчання інтерактивності, емоційної насиченості та реалістичності. Його інтеграція в різні рівні надає можливість зробити зміст доступним та динамічним.

Зміст, адаптований до імерсивного середовища, повинен бути не лише педагогічно доцільним, а й технічно придатним для подання через цифрові засоби. Серед найбільш поширених форматів подання виокремлюють:

– віртуальні симуляції, що надають можливість моделювати лабораторні експерименти, природні явища, історичні події або соціальні ситуації у безпечному середовищі;

– доповнена реальність реалізується за допомогою AR-додатків, що серед усіх імерсивних технологій мають найбільш позитивний вплив на мотивацію та результативність навчання [4];

– 3D-моделі та анімації застосовуються для уяочення складних або абстрактних моментів навчального матеріалу;

– імерсивні 360°-відео дають змогу учню відчувати себе безпосереднім учасником подій, наприклад, під час віртуальної екскурсії. Такий формат навчання особливо ефективний в гуманітарних дисциплінах;

– інтерактивні квести або кейси в яких зміст подається у вигляді гри, а учень має пройти серію етапів, розв'язуючи проблемні завдання.

Зворотний зв'язок – забезпечується на кожному рівні як через автоматизовані цифрові інструменти, так і за допомогою педагогічного супроводу. Організація зворотного зв'язку сприяє відстежуванню розуміння учнями навчального

матеріалу, надає можливість виявити помилки, налаштувати персоналізоване навчання.

Саморефлексія – виступає завершальним компонентом, що дає змогу учню оцінити власний прогрес, досвід, емоційне сприйняття та сформовані компетентності.

Фінальний блок – *застосування знань у нових ситуаціях* – підтверджує досягнення цілей компетентнісного навчання та показує, що імерсивний досвід має значущість поза навчальним середовищем. Саме на цьому етапі формуються ключові компетентності учня.

Отже, змістовий аспект імерсивного навчання в закладах загальної середньої освіти має бути цілісно сконструйованим, з урахуванням принципів навчання на досвіді, візуалізації, інтерактивності та персоналізації навчання. Етапність подачі змісту, його структура та формати реалізації в імерсивному середовищі забезпечують умови для формування ключових компетентностей учнів, розвитку їхньої автономії, критичного мислення та практичних навичок.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного аналізу можна стверджувати, що:

1) імерсивні технології змінюють роль змісту навчання – від пасивного повідомлення до активного середовища конструювання знань;

2) структура змісту має бути побудована на логіці послідовного занурення учня в навчальну ситуацію через контекст, аналіз, діяльність та рефлексію;

3) педагогічно обгрунтоване формування змісту має ґрунтуватися на принципах, що поєднують дидактичну доцільність із технологічною придатністю;

4) практичне застосування знань в імерсивному середовищі сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема критичного мислення, умінь розв'язувати проблеми, здатності до самонавчання і взаємодії.

Таким чином, змістовий компонент імерсивного навчання не може бути вторинним щодо технології, а, навпаки, виступає основою для досягнення цілей сучасної шкільної освіти в умовах цифрової трансформації.

Подальші наукові пошуки доцільно зосередити на таких напрямках:

– розроблення моделей структурування навчального змісту для різних освітніх галузей із використанням імерсивних технологій;

– адаптації навчальних матеріалів до специфіки вікових груп і стилів навчання в імерсивному середовищі;

– міждисциплінарне поєднання змісту навчання в єдиному імерсивному просторі з метою формування інтегрованого світогляду учнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Björk S., Holopainen J. Patterns in Game Design. Charles River Media, 2005. 418 p. URL :https://www.researchgate.net/publication/236157130_Patterns_in_Game_Design.
2. Crogman H. T., Cano V. D., Pacheco E., Sonawane R. B., Boroon R. Virtual Reality, Augmented Reality,

and Mixed Reality in Experiential Learning: Transforming Educational Paradigms. *Education Sciences*. 2025. Volume 15 (3). Art. 303. URL : <https://doi.org/10.3390/educsci15030303>

3. Henry B. Multimedia Learning. Applying Multimedia Learning to Social and Cognitive Load Theory. 2011. URL : https://www.researchgate.net/publication/232419576_Multimedia_Learning_Applying_Multimedia_Learning_to_Social_and_Cognitive_Load_Theory

4. Poupard M., Larrue F., Sauzéon H., Tricot A. A systematic review of immersive technologies for education: effects of cognitive load and curiosity state on learning performance. *HAL open science*. 2025. fhal-03906797v1f. URL: <https://hal.science/hal-03906797v1f>.

5. Selwyn N. *Education and technology: Key issues and debates*. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2021. 221 p.

6. Баценко С. В., Рашевська Н. В. Змішане навчання: теоретичний аналіз поняття та можливості впровадження в процес навчання в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 92-97. URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-92-97>

7. Богачков Ю. М., Ухань П. С. Імерсивний синтетичний простір навчання із застосуванням елементів VR. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Том 94. No 2. С. 178-200. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5154>.

8. Використання імерсивних технологій вчителями у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти: метод. рек. / С. Г. Литвинова, Ю. Г. Носенко, Н. В. Рашевська, О. В. Слободяник, О. М. Соколюк, Н. В. Сороко, А. С. Сухих ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Київ: ЦО НАПН України, 2024. 121 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743977/1/Метод.рекоменд.2024.pdf>.

9. Литвинова С. Г. Етапи проектування імерсивного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. № 69. С. 55-61. URL : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-55-61>.

10. Литвинова С. Г. Імерсивне середовище навчання: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Вип. 2(53). С. 76–82. URL : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.76-82>

11. Носенко Ю. Г. Імерсивні технології для підтримки змішаного навчання у вітчизняних закладах загальної середньої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2024. No 4 (120). С. 32-38. URL : <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-32-38>

12. Рашевська Н. В. Імерсивне навчання як педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 217. С. 168-174. URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-168-174>

13. Рашевська Н. В. Інноваційно-трансформативний підхід імерсивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. Випуск 1 (56). С. 192-196. URL : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.192-196>.

14. Соколюк О. М. Імерсивність в сучасних освітніх середовищах. *Імерсивні технології в освіті: матеріали І науково-практичної конференції* / уп.: Н. Сороко,

О. Пінчук, С. Литвинова. Київ: ІТЗН НАПН України, 2021. С.143–148.

REFERENCES

1. Björk, S., & Holopainen, J. (2005). Patterns in Game Design. Charles River Media. URL : https://www.researchgate.net/publication/236157130_Patterns_in_Game_Design [in English]
2. Crogman, H. T., Cano, V. D., Pacheco, E., Sonawane, R. B., & Boroon, R. (2025). Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Experiential Learning: Transforming Educational Paradigms. Education Sciences. 15(3). Article 303. URL : <https://doi.org/10.3390/educsci15030303> [in English]
3. Henry, B. (2011). Multimedia Learning. Applying Multimedia Learning to Social and Cognitive Load Theory. URL : https://www.researchgate.net/publication/232419576_Multimedia_Learning_Applying_Multimedia_Learning_to_Social_and_Cognitive_Load_Theory [in English]
4. Poupard, M., Larrue, F., Sauzéon, H., & Tricot, A. (2025). A systematic review of immersive technologies for education: effects of cognitive load and curiosity state on learning performance. HAL open science. URL : <https://hal.science/hal-03906797v1> [in English].
5. Selwyn, N. (2021). Education and technology: Key issues and debates (3rd ed.). Bloomsbury Academic. [in English]
6. Batsenko, S. V., & Rashevskaya, N. V. (2024). Zmishchene navchannia: teoretychnyi analiz poniattia ta mozhlyvosti vprovadzhennia v protses navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Blended learning: theoretical analysis of the concept and possibilities of implementation in the educational process in institutions of general secondary education]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky. (216). S. 92–97. URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-92-97> [in Ukrainian]
7. Bohachkov, Yu. M., & Ushan, P. S. (2023). Imersyivnyi syntetychnyi prostir navchannia iz zastosuvanniam elementiv VR [Immersive synthetic learning space with the use of VR elements]. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. 94(2). S. 178–200. URL : <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5154> [in Ukrainian]
8. Lytvynova, S. H., Nosenko, Yu. H., Rashevskaya, N. V., Slobodianyk, O. V., Sokoliuk, O. M., Soroko, N. V., & Sukhikh, A. S. (2024). Vykorystannia imersyivnykh tekhnologii vchyteliamy u protsesi zmishchanoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: metodychni rekomendatsii [Use of immersive technologies by teachers in the process of blended learning in general secondary education institutions: methodical recommendations]. (Yu. H. Nosenko, Ed.). Kyiv. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743977/1/Метод.рекоменд.2024.pdf> [in Ukrainian]
9. Lytvynova, S. H. (2023). Etapy proiektuvannia imersyivnoho navchannia [Stages of immersive learning design]. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem. 69. S. 55–61. URL : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-55-61> [in Ukrainian]
10. Lytvynova, S. H. (2023). Imersyivne seredovyshe navchannia: porivnialnyi analiz [Immersive learning environment: comparative analysis]. Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna

robota. (2)53. S. 76–82. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.76-82> [in Ukrainian]

11. Nosenko, Yu. H. (2024). Imersyivni tekhnologii dlia pidtrymky zmishanoho navchannia u vitchyznianskykh zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Immersive technologies for blended learning support in domestic general secondary education institutions]. Nova pedahohichna dumka. 4(120). S. 32–38. URL : <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-32-38> [in Ukrainian]
12. Rashevskaya, N. V. (2025). Imersyivne navchannia yak pedahohichna problema [Immersive learning as a pedagogical problem]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky. (217). S. 168–174. URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-168-174> [in Ukrainian]
13. Rashevskaya, N. V. (2025). Innovatsiino-transformativnyi pidkhid imersyivnoho navchannia [Innovative-transformative approach to immersive learning]. Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota. (1)56. S. 192–196. URL : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.192-196> [in Ukrainian]
14. Sokoliuk, O. M. (2021). Imersyivnist v suchasnykh osvitnikh seredovyschakh [Immersivity in modern educational environments]. In N. Soroko, O. Pinchuk, & S. Lytvynova (Eds.). Imersyivni tekhnologii v osviti: materialy I naukovo-praktychnoi konferentsii Pp. 143–148. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГОРБАЧЕНКО Володимир – молодший науковий співробітник Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: цифровізація освіти, цифрові технології в загальній середній освіті, доповнена і віртуальна реальність в навчальному процесі загальноосвітньої школи.

РАШЕВСЬКА Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту цифровізації освіти НАПН України, вчитель математики КЗО «Криворізький ліцей «КОЛІЯ»».

Наукові інтереси: використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації процесу навчання за моделлю змішаного навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

HORBACHENKO Volodymyr – junior researcher at the Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

Scientific interests: digitization of education, digital technologies in general secondary education, augmented and virtual reality in general secondary schools

RASHEVSKA Natalia – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Mathematics teacher at municipal institution «Kryvyi Rih Lyceum «KOLIA»».

Scientific interests: the use of information and communication technologies for the organization of the learning process according to the model of blended learning.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 01.08.2025 р.

УДК 378.046.4:004.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-178-182

ГРЕБЕНІУК Арсен –

кандидат філософських наук,

доцент кафедри менеджменту освіти

Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0620-5416>

e-mail: a.hrebeniuk@vippp.org.ua

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАНЬ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В РОБОТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті досліджено зв'язок візуалізації з наочністю, та ключові аспекти використання візуалізації як засобу підвищення ефективності професійної діяльності педагогів у цифрову епоху. Візуалізація розглядається як процес створення візуального тексту, що репрезентує інший, складніший текст. Визначено, що цей процес не буває цілком завершеним, але посилює ефективність сприйняття освітнього матеріалу, сприяє кращому засвоєнню складних понять, адаптації інформації до потреб і вподобань цільової аудиторії.

Метою статті є виявлення перспективних напрямів використання технологій візуалізації в діяльності сучасних педагогів, що може сприяти їхньому професійному розвитку та підвищенню ефективності організації й проведення освітнього процесу.

Встановлено, що форми візуалізації різноманітні, від діаграм і графіків на площині до тривимірних моделей, але спираються на спільні семіотичні принципи. Як частина сучасної візуальної культури, візуалізація в освіті тісно пов'язана з використанням цифрових технологій, комп'ютерних пристроїв, обладнаних екраном, онлайн-інструментами обробки даних. Вказано приклади таких інструментів, їхній функціонал у контексті формування інтерактивного, гнучкого та естетично привабливого освітнього середовища.

Обґрунтовано, що вміння структурувати інформацію, застосовувати ергономічні рішення в візуальному дизайні, враховувати особливості сприйняття інформації різними групами її споживачів, стають умовами професійного розвитку педагогів і їхньої авторитетності в освітньому середовищі.

Стаття розглядає також роль масової культури та художньої візуалізації як медіаторів між складними науковими поняттями і повсякденним досвідом учнів.

Дослідження наголошує на необхідності формування у педагогів професійної компетентності у сфері візуалізації, та пропонує поглиблення уваги в навчанні майбутніх педагогів і на курсах підвищенні їхньої кваліфікації за низкою визначених напрямків. Перспективними напрямками в цьому контексті є зокрема використання елементів інтерактивності, візуалізації результатів у реальному часі, застосування принципів цифрової доступності. Водночас зазначено, що цифрові засоби наочності та візуалізації не є універсальними і педагогами не слід цілком відмовлятися від традиційних, нецифрових засобів.

Ключові слова: візуалізація даних, візуальна культура, наочність, цифрові технології, професійний розвиток педагогів.

HREBENIUK Arsen –

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Educational Management Department of the

Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0620-5416>

e-mail: a.hrebeniuk@vippp.org.ua

PROSPECTS OF VISUALIZATION APPLICATIONS IN THE WORK OF A MODERN EDUCATORS

The article explores the relationship between visualization and clarity, and key aspects of using visualization as a means of increasing the effectiveness of teachers' professional activities in the digital age. Visualization is considered as the process of creating a visual text that represents another, more complex text. It is determined that this process is not completely complete, but increases the effectiveness of the perception of educational material, contributes to better assimilation of complex concepts, and adapts information to the needs and preferences of the target audience.

The aim of the article is to identify promising areas for the use of visualization technologies in the activities of modern teachers, which can contribute to their professional development and increase the effectiveness of the organization and conduct of the educational process.

It is established that the forms of visualization are diverse, from diagrams and graphs on a plane to three-dimensional models, but are based on common semiotic principles. As part of modern visual culture, visualization in education is closely related to the use of digital technologies, computer devices equipped with a screen, and online data processing tools. Examples of such tools are given, their functionality in the context of forming an interactive, flexible and aesthetically attractive educational environment.

It is substantiated that the ability to structure information, apply ergonomic solutions in visual design, take into account the peculiarities of information perception by different groups of its consumers, become conditions for the professional development of teachers and their authority in the educational environment.

The article also considers the role of mass culture and artistic visualization as mediators between complex scientific concepts and the everyday experience of students.

The study emphasizes the need to form professional competence in the field of visualization among teachers, and suggests deepening attention in the training of future teachers and in courses to improve their qualifications in a number of specific areas. Promising areas in this context are, in particular, the use of interactivity elements, visualization of results in real time, and the application of the principles of digital accessibility. At the same time, it is noted that digital means of visibility and visualization are not universal and teachers should not completely abandon traditional, non-digital means.

Key words: data visualization, visual culture, visibility, digital technologies, professional development of teachers.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні вчителі використовують різноманітні дані для організації та здійснення освітнього процесу. Для ефективнішого використання даних існують численні способи їх

візуалізації, що дозволяє краще розуміти контекст повідомлення, аналізувати великі обсяги даних у чіткій та стислій формі. Як наслідок – правильно інтерпретувати дані та приймати на їх основі адекватні рішення. Разом з тим доступність

технологій візуалізації характеризується несистемністю їхнього використання в педагогіці, малою увагою до деяких перспективних напрямків і неповною реалізацією потенціалу широко відомих технологій. Вирішення цих проблем забезпечило б більш ефективне використання наявних ресурсів при створенні освітніх матеріалів, організації та підтримці освітнього процесу.

Мета статті полягає в визначенні перспективних напрямків у технологіях візуалізації в контексті роботи сучасних педагогів, що могло б сприяти їхньому подальшому професійному вдосконаленню. Ці напрямки описуємо передусім на прикладі педагогів – слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання візуальних засобів подачі інформації в освіті в різних аспектах описано в статтях Житеньової Н. В. «Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах» [8], Малихіна О., Ліпчевської І. «Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи» [9], Тютюнника А. – «Технології візуалізації у світових дослідженнях» [12]. В контексті педагогіки загалом та шкільної зокрема питання візуалізації в цифрових медіа досліджували впродовж 2020-х Ан Дж., Нгуєн Х., Кампос Ф. [1], Аркаві А. [2], Шапіро Б. [3], Жан Г. [4]. Також посилаємося на «Короткий посібник з цифрової доступності» Попова Д., де містяться рекомендації щодо ефективного дизайну різноманітних візуальних матеріалів [10]. Романов Л. у «Візуалізація інформації у післядипломній освіті педагогічних і науково-педагогічних працівників» досліджує використання широкого спектра медіа в контексті післядипломної освіти [11]. Застосування тривимірної графіки стосується стаття Гребенюка А. В. та Оксенюка І. Л. «Тривимірна графіка в сучасному освітньому процесі» [7]. Проблеми візуалізації з огляду на цифровізацію освіти досліджувалися нами в статті «Технології візуалізації в професійному вдосконаленні педагогічного працівника НУШ» [6].

Виклад основного матеріалу дослідження. Візуалізація та наочність доволі часто згадуються в контексті сучасної педагогіки, проте не є синонімами. Засобами наочності можуть бути як численні просторові об'єкти (зразки рослин, мінералів, моделі геометричних фігур, масштабні моделі споруд, муляжі органів), так і їхні статичні чи рухомі зображення на площині паперу чи екрана (плакати, фотографії, відео). Разом з тим, коли йдеться про використання схем, діаграм, графіків, вони частіше асоціюються з візуалізацією.

Бабич О. і Семеніхіна О. пропонують розділення термінів «візуалізація» та «наочність» на тій підставі, що візуалізація передбачає процес створення зорового образу, а «наочність» стосується вже сформованого образу об'єкта [5, с. 52]. Як буквальні, так і символічні зображення, створюються в процесі візуалізації та стають засобами наочності в контексті повідомлення. Але в такому разі з обсягу терміна «наочність» виключаються засоби предметної наочності, які є не

зображеннями чогось, а буквально тим, про що йдеться. Ця суперечність вирішується, якщо взяти до уваги, що будь-який засіб наочності є загальним прикладом різноманітних конкретних об'єктів, а отже – їх знаком. Аркаві А. розкриває «візуалізацію» як здатність, процес та продукт створення, інтерпретації, використання та осмислення зображення, схеми в свідомості, на папері або за допомогою технологічних інструментів, з метою зображення та передачі інформації, обмірковування, розкриття раніше непомічених ідей та поглиблення розуміння [2, с. 26]. Тут «візуалізація» є процесом, який по суті ніколи не завершується, позаяк будь-який продукт відкритий для подальшої інтерпретації. Загалом «візуалізація» характеризується як процес створення зображень, тоді як засобом наочності може бути і об'єкт, у якого важливіше слухове чи тактильне сприйняття. З цього слідує, що можливі «аудіалізація» чи «тактилізація», хоча вжиток таких слів був би набагато рідшим.

Візуалізація часто вживається в словосполученні «візуалізація даних», де під даними мається на увазі інформація, призначена для прийняття певних висновків, рішень. Візуалізація даних призначена розкрити та передати для ширшої, менш спеціалізованої аудиторії більший текст у формі меншого. «Текст» вживаємо тут у широку семіотичному значенні як систему будь-яких знаків. Візуалізація дозволяє зосередитися на суттєвих аспектах, виявити зв'язки між різними типами даних, а тому має вирішальне значення для планування та проведення освіти [6, с. 15].

Тютюнник А. зазначає, що дані часто подаються у неструктурованій або важкій для розуміння формі. Візуалізація виступає засобом представлення підсумків аналізу даних. Графічне зображення разом із супровідними елементами формують візуальне уявлення даних, яке полегшує інтерпретацію інформації та сприяє конструктивній діяльності на основі цієї інтерпретації [12, с. 163].

Коли йдеться про сучасну візуальну культуру, візуалізація переважно стосується використання зображень на екранах цифрових пристроїв: комп'ютерний монітор, проектор чи екран смартфона. Однак, різноманітність форм подачі інформації, інструментів її редагування та представлення, різне апаратне та програмне забезпечення зумовлюють неоднорідність візуального стилю, відсутність доцільних елементів зображення та брак способів взаємодії з ним, нерациональне використання часу на створення візуалізації [6, с. 15]. Романов Л. виділяє також психологічний аспект візуалізації, що проявляється у відмінностях пізнавальних процесів молоді й дорослих [11, с. 41]. Тобто, та сама інформація може по-різному візуалізовуватися для різної цільової аудиторії не лише в плані комплексності чи декоративних елементів, а й плані типів представлення даних.

У статті «Towards a better understanding of the role of visualization in online learning: a review» перелічено поширені в педагогічній практиці форми візуалізації. Візуалізація мереж вико-

ристовує точки та сполучення між ними для демонстрації кількості зв'язків між об'єктами; часто застосовується для візуалізації стосунків у колективах. Часова візуалізація (часова шкала, хронологія) демонструє лінійний односпрямований розвиток. Поширеними візуальними представленнями даних є блок-схеми та стовпчасті діаграми. Точкові діаграми представляють властивості різних змінних за допомогою набору візуальних атрибутів (форма, розмір, колір, орієнтація). Географічна візуалізація використовує просторові, динамічні та асоціативні ознаки [4]. В цілому ж лінійні графіки та діаграми використовуються для відображення змін значення змінної в рівномірні проміжки часу. Для представлення рейтингів найкраще підходить гістограма. Порівняння частин у складі цілого можна ефективно подати за допомогою кругових або стовпчастих діаграм. Коробкові графіки слугують для наочного представлення основних характеристик розподілу, таких як медіана й квартилі, а також показують рівень варіативності змінної через так звані «вуса» [6, с. 15].

Інтерпретація графічних поданих даних – це порівняно складне завдання, яке включає розпізнавання візуальних характеристик (наприклад, формату, легенди та кольору), знання змісту, який зображує графік. Навіть якщо глядачі розпізнають характеристики, попередні очікування можуть призвести до упередженостей та неправильних інтерпретацій. Наприклад, глядачі більш схильні формувати спрощене розуміння лінійних графіків: зосереджуючись на тенденціях вздовж осей та не враховуючи додаткові виміри у своїй інтерпретації, коли в графіках включено більше змінних. Іншим прикладом є труднощі з інтерпретацією діапазонів похибок та невизначеностей [1, р. 158-159].

Взаємодія з візуалізацією може приймати різні форми, включаючи масштабування, панорамування, фільтрацію даних. Нові теорії та підходи до дизайну візуалізації підкреслили цінність персоналізації та інтерактивності, коли користувачі підлаштовують оформлення фінальної картини під свої потреби та вподобання [3], як це можна робити, наприклад, на онлайн-ових платформах «Slido» і «Mentimeter», змінюючи забарвлення елементів або виділяючи окремі з них і отримуючи при цьому додаткові пояснення. Таке «оживлення» зображень на екрані створює тісніший зв'язок між авторами та глядачами, перетворюючи останніх на часткових співучасників того, що відбувається на екрані.

На думку Житеньової Н. В., застосування технологій візуалізації допомагає подолати одну з ключових перепон сучасної освіти – низьку зацікавленість у навчанні та слабкість стимулювання пізнавального інтересу. Це особливо актуально в умовах інформаційного перенасичення, коли традиційні навчальні матеріали вже не відповідають потребам сучасних здобувачів освіти, яким складно утримувати увагу без використання вже сталих «традиційними» прийомів та елементів цифрових медіа. Значна частина освітніх текстів зводиться до простого оцифрування папе-

рових джерел із мінімальним рівнем інтерактивності, чого недостатньо для ефективної освітньої комунікації [8, с. 174].

Недооцінена потреба в ергономіці освітніх матеріалів, у їхньому дизайні. Дотримання спільного стилю в презентаціях, відео, ілюстраціях до підручників вказує на підпорядкованість викладеної в них інформації спільній ідеї, організованість сприяє цілісному сприйняттю. Водночас важлива частка унікальності. Щонайменше – для створення зон фокусування уваги в тексті. Але також – для адаптації інформації задля сприйняття різними цільовими групами: віковими, культурними тощо.

На думку Романова Л., формат коротких відео (як у Tik-Tok) теж слугувати ефективною формою візуалізації і підходить не лише для розважальних, а й для освітніх медіа [11, с. 42].

Проте педагоги та здобувачі освіти мають свої пріоритети в формах візуалізації. Як зазначено нами в статті «Технології візуалізації в професійному вдосконаленні педагогічного працівника НУШ», педагоги, що проходять курси підвищення кваліфікації у ВППО, проявляють жвавий інтерес до сервісів онлайн-опитувань, які візуалізують результати в реальному часі формі як діаграми, хмари слів. Так, «AnswerGarden» пропонує залучати анонімних учасників (які отримують доступ до опитування за посиланням) для візуалізації їхніх відповідей у формі «хмари слів». При цьому ні організатори опитування, ні його учасники, не потребують реєстрації на сервісі. «Slido» та «Mentimeter» дозволяють включати опитування до інтерактивних презентацій і отримувати візуалізовані результати одразу в міру надходження відповідей. Додатково на слайди дозволяється додавати дрібні інтерактивні елементи на зразок «лайків», що додають додатковий вимір емоційної оцінки інформації. Невеликий ігровий елемент, коли учасники можуть рухати картки з відповідями, повзунки з оцінками того чи іншого пункту, добре запам'ятовується завдяки тому, що вони стають активнішими співучасниками заняття, ніж за використання звичайних презентацій та онлайн-опитувань [6, с. 15].

Житеньова Н. виділяє віртуальні лабораторії та симуляції як інструментарій візуальної взаємодії на заняттях. Учні можуть моделювати закони фізики, вивчати складні тривимірні форми (наприклад, молекул), розглядати будову живих організмів, симулювати хімічні реакції та спостерігати за процесами, пришвидшуючи їх [8, с. 174]. Прикладом є платформа «PhET», що надає безкоштовні онлайн-моделі з фізики, хімії, біології. Наприклад, пропонує порівняти як поведимуться блоки різних матеріалів у воді, що зрозуміти значення густини. Зауважимо проте, що віртуальна симуляція завжди є спрощенням, порівняно з реальним дослідом, «моделлю моделі», а тому повинна застосовуватися в ситуаціях, де доступ до предметної наочності неможливий або утруднений.

Сприйняття інформації залежить не тільки від її актуальності, а й організованості. Популярними інструментами для організації освітньої інформації

слугують віртуальні онлайніві дошки на зразок «Padlet» і аналогів: дошки у «Canva», «Classroomscreen», «Microsoft Whiteboard». Великий набір готових шаблонів дозволяє створювати якісні освітні матеріали, які потім можна завантажити на свій пристрій для подальшого доопрацювання, або спільно виконувати на дошці завдання в реальному часі.

Ведучи мову про візуальний компонент сучасної освіти, варта уваги нова, але вже використовувана українськими педагогами практика застосування тривимірних (3D) моделей, які здатні замінити масштабні моделі геометричних фігур, біологічних зразків, механізмів тощо. Тривимірні зображення дозволяють не тільки бачити об'єкти, але й обертати, масштабувати та розглядати їх під різними кутами [7, с. 46]. Вони можуть слугувати самостійними засобами наочності, або ж використовуватися як основа для подальшої творчості. Зокрема, часто застосовуються авторами цифрового живопису, адже дозволяють швидко налаштувати ракурс, масштаб, композицію. Інтеграція 3D моделей у повсякденну педагогічну практику проявляється в появі онлайн-галерей моделей, їх інтеграції до таких програм, як Power Point (з версії 2021).

Такі сайти, як «SketchFab», дозволяють вільно переглядати тривимірні моделі без потреби реєстрації (вона потрібна лише для публікації моделей), а моделі демонструються одразу в веббраузері без потреби завантажувати їх на свій пристрій. Завдяки цьому користуватися «SketchFab» можна як з ПК, так і смартфонів. Сайт пропонує авторам лишати підписані мітки на моделях, дозволяти завантаження моделі безкоштовно чи за платню. Зареєстровані користувачі можуть додавати моделі до колекцій для подальшої демонстрації чи особистого користування. Більшість моделей, доступних для безкоштовного завантаження – це вправи з 3D-моделювання, але є й професійно оцифровані експонати музеїв, архітектурні пам'ятки. Аналог «SketchFab», але спеціалізований на конкретно освітній галузі – це сайт «Smithsonian Institution», сайт однойменної групи музеїв. На ньому виставлені оцифровані моделі експонатів, які можна переглядати у веббраузері та завантажувати собі: зразки творів мистецтва, археологічних і палеонтологічних знахідок, пристроїв [7, с. 47]. Характерно, що вони викликають інтерес у самих педагогів на курсах підвищення кваліфікації вже самою демонстрацією своєї тривимірності (хоча коректніше говорити про проєкцію віртуального об'єкта на площину екрана). Взаємодія з такими моделями ефективніша з педагогічної точки зору, оскільки 1) є порівняно незвичайною, а тому запам'ятовуваною активністю; 2) просто виконується і не потребує спеціальних навичок або особливого програмного й апаратного забезпечення; 3) інтерактивна, справляючи враження контролю над об'єктом.

Поряд з тривимірними моделями, що здатні замінювати фізичні об'єкти під час онлайн-занять, виконання дистанційних завдань, слід згадати тривимірні діаграми, графіки, що дозволяють

одночасно відобразити більший обсяг інформації завдяки використанню трьох осей координат.

«Короткий посібник з цифрової доступності» Попова Д. вказує, що ефективність візуалізації тісно пов'язана з забезпеченням цифрової доступності і повинна враховувати особливості сприйняття кольору слабкозорими та особами з дальтонізмом, можливість автоматичного озвучення тексту, контрастність при чорно-білому друці та інші обставини. Такий підхід усуває можливі непорозуміння та сприяє загальній доступності інформації. Адже нерідкісні ситуації, коли зміна кольору (чи неоднозначність його сприйняття) може спотворити суть інформації. Наприклад, переведення кольорового зображення в чорно-біле при друці часом призводить до того, що частини схеми чи діаграми перестають розрізнятися і стають однаково сірими [10, с. 25-32].

Малихін О. та Ліпчевська І. серед своїх висновків вказують такий, що підґрунтям професійного розвитку педагогів є обізнаність щодо дидактичного потенціалу засобів візуалізації інформації; уміння запроваджувати їх у власну професійну діяльність; володіння базовими аспектами дизайну візуального контенту; володіти навичками підвищення ефективності використання візуалізації в процесі навчання; самоаналізу, самооцінювання, самовдосконалення власної професійно-педагогічної компетентності [9, с. 63-64]. Це стосується далеко не тільки графіків або науково точних ілюстрацій. Використання мистецьких зображень закріплює інформацію в пам'яті, створює стійкі асоціації та дає цікавий вступ до складних тем. Багато, якщо не більшість, наукових ідей засвоюються сучасними дітьми й підлітками через масову культуру – фільми, телесеріали та відеоігри. Тобто, тут маємо справу з візуалізацією ідей і знань, яка надає неточну з точки зору науки інформацію, проте використовує мову символів, присутніх у повсякденному, сакральному, міфологічному пластах життя суспільства. На цю тенденцію педагогам варто звертати детальнішу увагу та використовувати її для того, щоб спілкуватися з дітьми та підлітками «спільною мовою». Справедливе й інше – що дорослі також багато ідей отримують у спрощеній, узагальненій чи й деформованій формі з масової культури. Побачивши знайомий образ, легше перейти від нього до пов'язаних абстрактних понять. З огляду на це педагогам варто бути обізнаними не лише про розвиток наук, а також про розвиток мистецтва, про повсякденний спосіб життя своїх учнів. Художня вигадка частіше суперечить фізиці, історії, біології тощо, але є хорошим тлом для дискусій та розвитку критичного мислення [6, с. 18].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Цифрові засоби візуалізації дозволяють використовувати переваги різних форм подачі інформації для організації освітнього процесу. Складність багатьох явищ зумовлює потребу в їх подачі через візуальні образи.

Наразі відбувається агрегація інструментів візуалізації на онлайн-платформах, їхня інтеграція з програмами та сервісами задля

швидкого та зручного імпорту й експорту даних з мінімальною кількістю необхідних дій. Перспективним є використання тих, які забезпечують користувачам можливість налаштувати дизайн, рівень деталізації, реалізують інтерактивність, долаючи тим самим відчуття відстороненості здобувачів освіти і педагогів одних від інших з огляду на наявність між ними екрана цифрового пристрою.

Поглибленого вивчення варті проблеми в сприйнятті візуалізацій та вплив візуалізації на ефективність прийняття конкретних рішень.

Разом з тим візуальна грамотність педагогів передбачає не тільки знання й використання принципів ефективного дизайну, досвід роботи з сучасними технологіями візуалізації, а й розуміння, що будь-яка візуалізація є спрощенням та узагальненням різноаспектних предметів і комплексних явищ реального світу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ahn J., Nguyen H., Campos F. From visible to understandable: Designing for teacher agency in education data visualizations. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2021. Vol. 21. No. 1.
2. Arcavi A. The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 2003. Vol. 52. No. 3. P. 215–241. DOI: 10.1023/A:1024312321077.
3. Shapiro B., Metts E., Zhao E. The Interaction Geography Slicer: Designing Exploratory Spatial Data Visualization Tools for Teachers' Reflective Practice. 2025. P. 1–17. DOI: 10.1145/3706598.3713499.
4. Zhang G., Zhu Z., Zhu S., Liang R., Sun G. Towards a better understanding of the role of visualization in online learning: a review. *Visual Informatics*. 2022. DOI: 10.1016/j.visinf.2022.09.002. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468502X22000924>
5. Бабич О., Семеніхіна О. До питання про співвідношення понять наочності і візуалізації. *Фізико-математична освіта. Науковий журнал*. 2014. № 2(3). С. 47–53.
6. Гребенюк А. В. Технології візуалізації в професійному вдосконаленні педагогічного працівника НУШ. *Педагогічний пошук*. 2023. № 3(113). С. 14–18.
7. Гребенюк А. В., Оксенюк І. Л. Тривимірний графік в сучасному освітньому процесі. *Педагогічний пошук*. 2024. № 2(112). С. 45–49.
8. Житеньова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. Вип. 2. С. 144–157.
9. Малихін О., Ліпчевська І. Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*. 2023. Т. 4. С. 59–66.
10. Попов Д. Короткий посібник з цифрової доступності. Київ: Проект підтримки «Дія», 2023. 72 с.
11. Романов Л. Візуалізація інформації у післядипломній освіті педагогічних і науково-педагогічних працівників. *Професійна педагогіка*. 2023. № 2(27). С. 54–60. DOI: 10.32835/2707-3092.2023.27.54-60.
12. Тютюнник А. В. Технології візуалізації у світових дослідженнях. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. Вип. 9. С. 161–168.

REFERENCES

1. Ahn, J., Nguyen, H., & Campos, F. (2021). From visible to understandable: Designing for teacher agency in

education data visualizations. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Vol. 21(1).

2. Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. №52(3). Pp. 215–241. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1024312321077> [in English]

3. Shapiro, B., Metts, E., & Zhao, E. (2025). The interaction geography slicer: Designing exploratory spatial data visualization tools for teachers' reflective practice. *Proceedings of the ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. S. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1145/3706598.3713499> [in English]

4. Zhang, G., Zhu, Z., Zhu, S., Liang, R., & Sun, G. (2022). Towards a better understanding of the role of visualization in online learning: A review. *Visual Informatics*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2022.09.002> [in English]

5. Babych, O., & Semenikhina, O. (2014). Do pytannya pro spivvidnoshennya ponyat nachnist i vizualizatsiya [On the correlation between the concepts of clarity and visualization]. *Fizyko-matematychna osvita. Nauk. Zhurnal*. №2(3). S. 47–53. [in Ukrainian]

6. Hrebenyuk, A. V. (2024). Tekhnolohii vizualizatsii v profesiinomu vdoskonalenni pedahohichnoho pratsivnyka NUSH [Visualization technologies in the professional development of teachers in the New Ukrainian School]. *Pedahohichniy poshuk*. №3(113). S. 14–18. [in Ukrainian]

7. Hrebenyuk, A. V., & Okseniuk, I. L. (2024). Tryvymirna hrafika v suchasnomu osvitnomu protsesi [3D graphics in the modern educational process]. *Pedahohichniy poshuk*. №2(112). S. 45–49. [in Ukrainian]

8. Zhytieniova, N. V. (2016). Tekhnolohii vizualizatsii v suchasnykh osvithnikh trendakh [Visualization technologies in modern educational trends]. *Vidkryte osvithne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. №2. S.144–157. [in Ukrainian]

9. Malykhin, O., & Lipchevska, I. (2023). Vizualizatsiia navchalnoi informatsii yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Visualization of educational information as part of future primary school teachers' training]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. №4. S. 59–66. [in Ukrainian]

10. Popov, D. (2023). Korotkyi posibnyk z tsyfrovoy dostupnosti [A short guide to digital accessibility]. Kyiv: Proiekt pidtrymky "Diia". 72 s. [in Ukrainian]

11. Romanov, L. (2023). Vizualizatsiia informatsii u pisladyplomnii osviti pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Information visualization in postgraduate education of teaching and research staff]. *Profesiina pedahohika*. №2(27). S. 54–60. URL: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.54-60> [in Ukrainian]

12. Tiutiunyk, A. V. (2020). Tekhnolohii vizualizatsii u svitovykh doslidzhenniah [Visualization technologies in global research]. *Open Educational E-Environment of Modern University*. №9. S. 161–168. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРЕБЕНЮК Арсен – кандидат філософських наук, доцент кафедри менеджменту освіти Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Наукові інтереси: інформаційний менеджмент, популяризація науки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HREBENYUK Arsen – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Management of the Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

Scientific interests: information management, popularization of science.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 08.08.2025 р.

УДК 004.738.5:378.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-183-186

ДУНДАР Олексій –

аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла КоцюбинськогоORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6223-0292>

e-mail: Oleksii.Dundar@gmail.com

EDTECH ТА РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ЗВО

У статті досліджується роль технологій EdTech у формуванні цифрової грамотності майбутніх фахівців освіти в контексті трансформації сучасної вищої школи. Акцентовано увагу на інноваційних педагогічних підходах, що інтегрують цифрові рішення у навчальні процеси ЗВО, забезпечуючи розвиток ключових компетентностей, необхідних для ефективного професійного становлення педагога XXI століття. Проаналізовано приклади застосування адаптивного навчання, штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, а також методики розвитку критичного мислення, етичного використання цифрових інструментів і навичок самонавчання. Обґрунтовано потенціал EdTech як засобу не лише технічної модернізації освіти, а й побудови інклюзивного, етичного та інноваційного освітнього середовища.

Здійснено аналіз процесу цифрової трансформації вищої освіти, що передбачає переосмислення традиційних педагогічних моделей у контексті вимог інформаційного суспільства. Окреслено вплив цифрових інструментів (EdTech, LMS, адаптивні платформи) на розвиток інтерактивного, студент-центричного навчання, формування критичного мислення, цифрової етики та нових професійних ролей викладача. Акцентовано на значенні цифрової грамотності як ключової компетентності, відповідно до європейських рекомендацій та глобальних освітніх ініціатив (UNESCO, OECD). Розкрито потенціал цифрових рішень щодо інклюзії, персоналізації та адаптації освітніх стратегій на основі аналітики навчальних даних.

Стаття присвячена комплексному аналізу інноваційних освітніх практик, які трансформують сучасне навчальне середовище через інтеграцію цифрових технологій та педагогічних інновацій. Розглядаються ключові напрями модернізації освіти: адаптивне навчання, штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність (VR/AR), методики розвитку критичного мислення, навички самонавчання та етичне використання цифрових інструментів. Авторка аналізує приклади впровадження відповідних підходів і платформ, зокрема CK-12, ALEKS, Labster, ClassVR, Duolingo та інші, що формують індивідуалізовані освітні траєкторії. У центрі уваги – формування компетентностей XXI століття, розвиток етичної та технологічної грамотності, а також забезпечення доступності та інклюзивності в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: EdTech, цифрова грамотність, педагогічні компетентності, інноваційні методики, вища освіта, цифрова трансформація, адаптивне навчання.

DUNDAR Oleksii –

Postgraduate student of the Department
of Pedagogy and Educational Management
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6223-0292>
e-mail: Oleksii.Dundar@gmail.com

EDTECH AND DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY OF FUTURE EDUCATIONAL PROFESSIONALS: INNOVATIVE APPROACHES IN HIGHER EDUCATION

The article explores the role of EdTech technologies in the formation of digital literacy of future education specialists in the context of the transformation of modern higher education. The focus is on innovative pedagogical approaches that integrate digital solutions into the educational processes of higher education institutions, ensuring the development of key competencies necessary for the effective professional development of a teacher of the 21st century. Examples of the application of adaptive learning, artificial intelligence, virtual and augmented reality, as well as methods for developing critical thinking, ethical use of digital tools and self-study skills are analyzed. The potential of EdTech as a means not only of technical modernization of education, but also of building an inclusive, ethical and innovative educational environment is substantiated.

The process of digital transformation of higher education is analyzed, which involves rethinking traditional pedagogical models in the context of the requirements of the information society. The impact of digital tools (EdTech, LMS, adaptive platforms) on the development of interactive, student-centered learning, the formation of critical thinking, digital ethics and new professional roles of the teacher is outlined. The importance of digital literacy as a key competence is emphasized, in accordance with European recommendations and global educational initiatives (UNESCO, OECD). The potential of digital solutions for inclusion, personalization and adaptation of educational strategies based on educational data analytics is revealed.

The article is devoted to a comprehensive analysis of innovative educational practices that transform the modern educational environment through the integration of digital technologies and pedagogical innovations. The key areas of education modernization are considered: adaptive learning, artificial intelligence, virtual and augmented reality (VR/AR), methods for developing critical thinking, self-study skills and ethical use of digital tools. The author analyzes examples of implementing relevant approaches and platforms, including CK-12, ALEKS, Labster, ClassVR, Duolingo, and others, that form individualized educational trajectories. The focus is on the formation of 21st century competencies, the development of ethical and technological literacy, and ensuring accessibility and inclusivity in the context of the digital transformation of education.

Key words: EdTech, digital literacy, pedagogical competencies, innovative methodologies, higher education, digital transformation, adaptive learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасному світі цифрова трансформація освіти стала не лише вимогою часу, а й

стратегічним імперативом для системи вищої освіти. Розвиток технологій EdTech щодо адаптивного навчального контенту й штучного

інтелекту та платформ доповненої реальності, кардинально змінює вимоги до професійних компетентностей майбутніх педагогів. У цьому контексті формування цифрової грамотності студентів педагогічних ЗВО є визначальним чинником їхньої здатності ефективно діяти в умовах освітньої модернізації. Особливої ваги набуває інтеграція інноваційних EdTech-підходів у навчальні програми, адже вони сприяють не лише набуттю технічних навичок, а й розвитку критичного мислення, творчості, здатності до самонавчання та етичного використання цифрових ресурсів. Враховуючи активізацію глобальних освітніх ініціатив (зокрема у межах рекомендацій UNESCO, OECD та Європейського освітнього простору), цифрова грамотність розглядається як ключова складова освітнього лідерства та професійної компетентності педагога ХХІ століття [1–3].

Дослідження інноваційних підходів до впровадження EdTech у підготовку педагогічних кадрів є актуальним та має високий науково-практичний потенціал для реформування національної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання цифрових технологій в освіті досліджували багато науковців, зокрема К. Власенко, І. Вікторенко, В. Величко, В. Гринько, О. Костецька, Н. Колесник, Ю. Кулімова, О. Овчарук, І. Хижняк, А. Черненко та ін. Аналіз досліджень засвідчує, що нині створено сприятливі передумови для технологізації сучасної освіти, формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців освіти, їх цифрової грамотності та обізнаності у сфері цифрових технологій.

Метою статті є обґрунтування Edtech та розвиток цифрової грамотності майбутніх фахівців

освіти що впровадження інноваційних підходів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція цифрових рішень у навчальні процеси ЗВО зумовлена необхідністю трансформувати традиційні педагогічні моделі відповідно до викликів інформаційного суспільства, попиту на нові цифрові компетентності та змін у поведінці здобувачів освіти. Перехід від репродуктивного до інтерактивного, студент-центричного навчання, де цифрові інструменти (EdTech, LMS, адаптивні платформи) дозволяють враховувати індивідуальні стилі, темпи й потреби. Цифрові рішення сприяють формуванню не лише предметних знань, але й навичок критичного мислення, колаборації, креативності, цифрової етики та інформаційної безпеки [1, 3].

Визнання цифрової грамотності як ключової компетентності Європейським освітнім простором, рекомендаціями UNESCO та OECD визначає її обов'язковий статус в освітніх програмах педагогічного спрямування. Використання онлайн-курсів, гібридного навчання, віртуальних симуляторів та мобільних застосунків відкриває доступ до якісної освіти незалежно від географії чи соціальних обставин, що сприяє інклюзії. Аналітика навчальних даних, що збираються через цифрові платформи, дозволяє закладам вищої освіти оперативно адаптувати програми, підтримувати студентів і впроваджувати персоналізовані стратегії розвитку (табл. 1).

Педагоги набувають нових професійних ролей – фасилітаторів, консультантів, менеджерів цифрового навчання, що потребує відповідних інноваційних підходів під час їхньої підготовки у ЗВО.

Таблиця 1

Компетентності сучасного педагога в умовах цифровізації

Компетентності	Характеристика
Цифрові та технічні компетентності	Володіння EdTech-інструментами (LMS, платформи штучного інтелекту, AR/VR тощо)
	Навички цифрової комунікації та онлайн-взаємодії зі студентами
	Здатність до критичної оцінки цифрових ресурсів та контенту
Аналітично-інформаційна компетентність	Опрацювання та інтерпретація навчальної аналітики (Learning Analytics)
	Використання даних для адаптації освітнього процесу
	Вміння працювати з великими обсягами інформації та інтегрувати міждисциплінарні знання
Педагогічно-методична компетентність	Розробка адаптивних та персоналізованих освітніх траєкторій
	Впровадження інноваційних методів навчання (змішане, проєктне, ігрове)
	Фасилітація самонавчання та автономії здобувачів освіти
Етична та інклюзивна компетентність	Забезпечення цифрової етики, безпеки та конфіденційності
	Створення інклюзивного освітнього середовища за допомогою технологій
	Врахування потреб різних груп здобувачів (включно з ООП, гендерними та соціальними аспектами)
Комунікативно-лідерська компетентність	Ефективна цифрова комунікація та управління онлайн-групами
	Лідерство в умовах змін та цифрової трансформації освіти
	Розвиток soft skills: емоційний інтелект, адаптивність, колаборація

Інтеграція EdTech у освітній процес ЗВО відкриває нові горизонти для професійної підготовки педагогів, формуючи в них ключові цифрові, методичні та етичні компетентності, необхідні для успішної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Інноваційні підходи сприяють переосмисленню ролі викладача, трансформуючи його в агента освітніх змін, фасилітатора навчання та провідника інклюзивного цифрового простору. Розвиток цифрової грамотності майбутніх фахівців освіти є не лише педагогічним викликом, а стратегічним чинником модернізації національної та глобальної освіти, що відповідає сучасним стандартам якості, доступності й етичності [2, 3].

Комплексний аналіз сучасних освітніх практик, які трансформують навчання через технології та педагогічні інновації включає такі іновачії: адаптивне навчання, штучний інтелект в освіті, віртуальна та доповнена реальність (VR/AR), методики розвитку критичного мислення, етичне використання цифрових інструментів, навички самонавчання.

Сутність *адаптивного навчання* полягає у здійсненні персоналізованого підходу, що враховує рівень знань, темп засвоєння матеріалу, когнітивні особливості та інтереси учня. Серед прикладів його застосування варто виокремити такі рішення, як використання адаптивних освітніх платформ, інтелектуальних систем оцінювання та гейміфікованих середовищ для індивідуалізованого навчання, а також такі [1, 2]:

1. CK-12 (платформа з адаптивним контентом, що змінюється залежно від відповідей учня. Включає відео, тести, симуляції та гейміфікацію).

2. ALEKS (система, яка поєднує адаптивне оцінювання та побудову індивідуальної траєкторії навчання).

3. Infiniscope (NASA + ASU) (інтерактивні уроки з астрономії, що адаптуються до дій учня в реальному часі).

4. Aspire Public Schools (США) (змішане навчання з використанням адаптивних платформ для моніторингу прогресу та корекції навчального плану).

Штучний інтелект в освіті реалізується через такі функціональні можливості, як автоматизація, персоналізація та аналітика навчального процесу. Прикладами його застосування є впровадження інтелектуальних репетиторів, систем прогнозування освітньої успішності та платформ адаптивного навчання:

1. Інтелектуальні репетитори (ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini), які допомагають генерувати контент, пояснення, тести.

2. AI-аналітика (системи прогнозують успішність учнів, виявляють прогалини в знаннях, пропонують індивідуальні стратегії навчання).

3. Інклюзивне навчання в контексті використання AI-адаптації щодо застосування матеріалів для учнів з особливими потребами, що створює аудіо- та відеоконтент.

4. Автоматизація оцінювання зумовлена генерацією коментарів, зворотного зв'язку, створенням розкладів та планів уроків.

Віртуальна та доповнена реальність (VR/AR) передбачають створення інтерактивного освітнього середовища, яке забезпечує глибоке занурення в навчальний матеріал та сприяє активному залученню учнів до процесу пізнання. Прикладами застосування таких впроваджень є [2, 3]:

1. ClassVR (гарнітури VR з доступом до понад 900 інтерактивних уроків з біології, історії, географії, мов).

2. Labster (віртуальні лабораторії для хімії, біології, фізики - симуляції дослідів у безпечному середовищі).

3. AR Anatomy / Planets AR / Elements 4D (мобільні додатки для вивчення анатомії, космосу, хімії через доповнену реальність).

4. AR-підручники (інтерактивні книги з 3D-моделями, відео та аудіо, що оживають через смартфон або планшет).

Методики розвитку критичного мислення спрямовані на формування здатності аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, аргументувати власну позицію та приймати обґрунтовані рішення в процесі навчальної та професійної діяльності. В контексті впровадження інноваційних підходів у ЗВО використано такі методики [1, 3]:

1. Socratic questioning (постановка відкритих запитань для кращого осмислення).

2. Debate-based learning (дискусії, аргументація, контраргументи).

3. Case-study analysis (розбір реальних ситуацій (з оцінкою альтернатив)).

4. Метод «Шість капелюхів» Едварда де Боно (багатограє мислення через рольові підходи).

5. STEM-проекти (інтеграція науки, технологій, інженерії та математики для вирішення проблем).

Навички самонавчання формуються на основі здатності до самостійного планування, контролю та оцінювання результатів власної освітньої діяльності. Серед запропонованих методик впровадження варто виокремити такі, як застосування технік метапізнання, ведення навчальних щоденників, використання цифрових трекерів прогресу та впровадження індивідуальних освітніх маршрутів, зокрема такі [2, 3]:

1. Методика «Learn How to Learn»: розвиток метакогнітивних стратегій.

2. Цифрові щоденники / портфоліо: рефлексія, постановка цілей, самооцінка.

3. Мікронавчання: короткі модулі з гнучким графіком.

4. Гейміфікація: мотивація через досягнення, бейджі, рівні.

5. Платформи з адаптивним контентом (Stepik, Coursera, Duolingo), що дозволяють вчитися у власному темпі.

Етичне використання цифрових інструментів передбачає формування цифрової грамотності, відповідального ставлення до персональних та публічних даних, дотримання авторського права та забезпечення кібербезпеки. Серед методик впровадження варто виокремити: розбір кейсів етичних порушень, навчання принципам цифрового етикету, інтеграцію курсів з медіаграмотності та

впровадження політик безпечного користування онлайн-ресурсами. Цифрова етика в навчальних програмах зумовлена обговоренням авторських прав, конфіденційності, кібербулінгу. Моделювання ситуацій характеризується аналізом дій у віртуальному середовищі (напр., плагіат, фейкові новини). Кодекси поведінки в створенні правил цифрової взаємодії в класі ґрунтуються на інтеграції AI-грамотності в навчання згідно етичного використання генеративного ШІ.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Комплексна трансформація освіти, яка відбувається завдяки синергії технологічних інновацій та педагогічних підходів, підтверджує актуальність переходу до персоналізованого, інтерактивного та етично орієнтованого навчального середовища. Запровадження адаптивного навчання, штучного інтелекту, VR/AR технологій, розвитку критичного мислення, навичок самонавчання та цифрової етики демонструє не лише технічний прогрес, але й гуманістичний зсув у розумінні освітньої взаємодії. Кожна з описаних практик формує основу інноваційної парадигми, в якій учень виступає активним учасником власного розвитку, а викладач стає фасилітатором змістовної та інклюзивної освіти. Освітні рішення, зокрема платформи, методики та цифрові інструменти, засвідчують потенціал для глибшої індивідуалізації навчального процесу, посилення мотивації та забезпечення доступності знань незалежно від обставин.

Таким чином, впровадження таких підходів дозволяє ЗВО, школам та освітнім організаціям розвивати компетентності XXI століття, адаптуватися до викликів цифрової доби та формувати освічене суспільство, готове до відповідального використання технологій. У цьому контексті, освіта стає не лише сферою передачі знань, а простором розвитку критичних, етичних і технологічних компетентностей особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Vizniuk I. M., Dolylna A. S., Dolyynnyi S. S., Palamarchuk O. M. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti v osvitno-profesiinii sferi diialnosti aspirantiv. *Orhanizatsiina psykholohiia. ekonomichna psykholohiia*. 2023. №1(28). P. 76-84.
2. Vizniuk I. M., Polishchuk A. S. Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh mahistriv yak psykholoho-pedahohichna problema. *Psykholohichni perspektvy*. 2021.

P. 23-39 URL: file:///C:/Users/user/Downloads/Ppst_2021_37_5

3. Ничкало Н., Гуревич Р., Кадемія М., Кобися А., Кобися В., Гордійчук Г. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної системи освіти засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. №85(5). С. 189-207.

REFERENCES

1. Nychkalo, N., Hurevych, R., Kademiiia, M., Kobysia, A., Kobysia, V., Hordiichuk, H. (2021). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh dualnoi systemy osvity zasobamy kompiuterno oriietovanykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future teachers of vocational training in the conditions of a dual education system using computer-oriented technologies]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*. №85(5). S. 189-207. [in Ukrainian]
2. Vizniuk, I. M., Dolylna, A. S., Dolyynnyi, S. S., Palamarchuk, O. M. (2023). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti v osvitno-profesiinii sferi diialnosti aspirantiv [Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti v osvitno-profesiinii sferi diialnosti aspirantiv]. *Orhanizatsiina psykholohiia. ekonomichna psykholohiia*. №1(28). S. 76-84. [in Ukrainian]
3. Vizniuk, I. M., Polishchuk, A. S. (2021). Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh mahistriv yak psykholoho-pedahohichna problema [Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh mahistriv yak psykholoho-pedahohichna problema]. *Psykholohichni perspektvy*. S. 23-39 URL: file:///C:/Users/user/Downloads/Ppst_2021_37_5 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУНДАР Олексій – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: розвиток цифрової грамотності майбутніх фахівців освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUNDAR Oleksii – Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: development of digital literacy of future education professionals.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 01.08.2025 р.

УДК 378.016:371.3:37.01

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-186-191

ЖУКОВ Василь –

доктор філософії, доцент,

докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету

імені Г. С. Сковороди

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7845-6222>

e-mail: vasil.zhukov@hnpu.edu.ua

МЕТОДИ ПАРТИСИПАТИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано найбільш ефективні методи партисипативного навчання майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. З'ясовано, що партисипативне навчання, насамперед, передбачає активну участь і співпрацю як студентів,

так і викладачів у процесі навчання, відрізняється від традиційних підходів, які орієнтовані на викладача, і сприяє переходу до організації навчання орієнтованого на студента. Зазначений підхід передбачає різні заохочувальні методи і сприяє розвитку в майбутніх учителів необхідних навичок.

У статті також схарактеризовано провідні функції (формувально-освітня, когнітивна, мотиваційна, операційна, нормативна), що виконують партисипативні методи навчання. Установлено переваги (сприяння активній участі студентів, привабливість, стимулювання ініціативи, розвиток критичного мислення, сприяння спільному навчанню, покращенню комунікативних навичок та обґрунтованості дій студентів тощо) та основні недоліки (виснажливості їх використання для учасників освітньої взаємодії, серйозності підготовки від викладача та наявності додаткових ресурсів, можливості заперечень з боку окремих студентів та викладачів щодо переходу від традиційних методів до партисипативних підходів тощо) зазначених методів.

З'ясовано найбільш дієві методи партисипативного навчання, як-от: спільне навчання (організація групових проєктів, взаємне навчання та мозковий штурм); досвідне навчання (стажування, симуляція та проєкти службового навчання); проєктне навчання.

Проведене дослідження свідчить, що при навчанні майбутніх учителів використовується комбінація різних партисипативних методів, а саме: групова робота, мозковий штурм, рольові та управлінські ігри, тематичні дослідження, семінари, метод акваріума, лабіринту тощо.

Окрема увага приділена аналізу метода рольової гри, який передбачає моделювання реальних ситуацій та відпрацювання різних робочих завдань і допомагає студентам використовувати власний досвід із реальних життєвих ситуацій.

Наголошується на досвіді Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди щодо ефективності використання рольових ігор на предметах психолого-педагогічного циклу.

Ключові слова: майбутні вчителі, методи, партисипативне навчання, функції, переваги, недоліки, рольова гра.

ZHUKOV Vasyi –

PhD of Educational & Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Doctoral Student of the Department
of Osvitology and Innovative Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7845-6222>
e-mail: vasil.zhukov@hnpu.edu.ua

METHODS OF PARTICIPATORY TRAINING FOR FUTURE TEACHERS

The article analyses the most effective methods of participatory learning for future teachers in higher education institutions. It has been found that participatory learning primarily involves the active participation and cooperation of both students and teachers in the learning process, differs from traditional teacher-centred approaches, and promotes the transition to student-centred learning. This approach involves various incentive methods and contributes to the development of the necessary skills in future teachers.

The article also characterises the leading functions (formative-educational, cognitive, motivational, operational, normative) performed by participatory teaching methods. The advantages (promoting active student participation, attractiveness, stimulating initiative, developing critical thinking, promoting collaborative learning, improving communication skills and the rationality of student actions, etc.) and the main disadvantages (exhausting for participants in educational interaction, the seriousness of teacher training and the availability of additional resources, the possibility of objections from individual students and teachers regarding the transition from traditional methods to participatory approaches, etc.) of these methods have been identified.

The most effective methods of participatory learning have been identified, such as: collaborative learning (organising group projects, mutual learning and brainstorming); experiential learning (internships, simulations and on-the-job training projects); project-based learning.

The study shows that a combination of different participatory methods is used in the training of future teachers, namely: group work, brainstorming, role-playing and management games, thematic studies, seminars, the aquarium method, the maze method, etc.

Particular attention is paid to the analysis of the role-playing method, which involves modelling real situations and working through various tasks and helps students use their own experience from real-life situations.

The experience of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University regarding the effective use of role-playing games in psychological and pedagogical subjects is highlighted.

Key words: future teachers, methods, participatory learning, functions, advantages, disadvantages, role-playing.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Соціальні й економічні зрушення, що відбуваються в Україні, висувають більш високі вимоги до підготовки вчителів у закладах вищої педагогічної освіти.

Особливої актуальності на сьогоднішній день у галузі освіти набувають партисипативний підхід, різноманітні управлінські теорії, методи і технології, в основу яких покладено концепцію студентоцентрованого навчання. Зазначений підхід не тільки покращує розуміння, але й дає змогу майбутнім фахівцям брати на себе відповідальність за власний навчальний досвід. Партисипативне навчання спрямоване на розвиток у студентів критичного мислення, мотивації до навчання та виховує в них почуття спільноти.

Інтерес до дисципліни напряму залежить від змісту, форм та методів навчання, характеру взаємодії викладачів та студентів, а також від

інших чинників. Так, студентів мотивує, коли викладач на початку семестру інформує їх про зміст та цілі курсу, дає можливість висловитися про те, що їх цікавить, відповідно, яку ще тему, пов'язану зі змістом курсу, вони б хотіли вивчати. Це корисна інформація для викладачів про те, що можна додати до змістовної частини, щоб задовольнити вимоги та інтерес як викладачів, так і студентів.

Застосування партисипативних методів навчання майбутніх учителів сприяє переходу взаємовідносин із категорії суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних, де студенти виступають рівноправними учасниками освітнього процесу і відкриває великі можливості щодо реалізації студентського потенціалу, включає різні заохочувальні методи та розвиває у майбутніх учителів необхідні навички.

Партисипативні методи передбачають високий ступінь активності студентів. Їхня перевага полягає в тому, що вони сприяють кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу і спрямовані на організацію процесу «навчання через дію».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що особливості застосування партисипативного підходу в галузі вищої освіти вивчаються як українськими (Н. Титова [14], О. Фаст [15], Д. Швець [16] та ін.), так і зарубіжними (С. Anderson [1], А. Kucharcikova, E. Tokarcikova [4], T. Shrimant [10], K. Subin [11] та ін.) дослідниками. Питання застосування партисипативних методів при навчанні майбутніх економістів порушила Л. Тернавська [13].

Мета статті полягає в аналізі найбільш ефективних методів партисипативного навчання майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Як відомо, методи навчання – це способи, які використовує викладач у складі вищої освіти, щоб допомогти майбутнім фахівцям відкривати для себе життя, природу, світ, речі, науку.

Дидактичні методи – це сукупність операцій, що використовуються для досягнення мети та певні стратегії дій, за допомогою яких майбутній учитель розкриває суть явищ, процесів, подій.

За переконанням фахівців, методи навчання виконують такі провідні функції, як-от:

- формувально-освітню, що передбачає реалізацію на практиці методів активної участі студентів;
- когнітивну, завдяки якій студент має доступ до цінностей людського знання;
- мотиваційну, яка спрямована на розвиток у майбутніх учителів допитливості в процесі пізнання;
- операційну, що передбачає досягнення поставлених цілей;
- нормативну, за допомогою якої метод показує, як діяти в певних конкретних ситуаціях [1; 4; 7].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів [2; 5; 9] свідчить про те, що партисипативні методи навчання характеризуються:

- привабливістю;
- сприянням активній участі студентів при виконанні навчальних завдань;
- стимулюванням ініціативи;
- забезпеченням кращого отримання знань, умінь і навичок;
- впливом на критичне мислення студентів;
- розвитком відповідальності у студентів щодо розв'язання завдань;
- забезпеченням інтерактивного підходу до процесу навчання та оцінювання;
- організацією спільного навчання;
- обґрунтованістю дій студентів;

- підвищеною залученістю учасників освітнього процесу;

- кращим запам'ятовуванням завдяки постійному залученню студентів до обговорень;

- покращенням комунікативних навичок у студентів та формуванням у них впевненості щодо висловлення власних ідей;

- навчанням студентів спілкуватися один з одним.

Доцільно також звернути увагу на те, що разом з позитивними характеристиками методи партисипативного навчання, за переконанням фахівців, мають і певні недоліки, а саме:

- переважна орієнтація їх на студентів;
- виснажливість їх використання для учасників освітньої взаємодії;
- вимогливість дуже серйозної підготовки від викладача, проведення спеціальних заходів та використання великої кількості матеріалів;
- проведення класичного оцінювання;
- наявність не бажання з боку окремих студентів та викладачів щодо переходу від традиційних методів до партисипативних;

- можливість запровадження додаткових ресурсів – матеріалів, технологій тощо [1; 3; 4].

За слушною думкою С. Anderson [1], методи партисипативного навчання залучають майбутніх учителів до освітнього процесу, сприяють їхній активній участі, а не пасивному сприйняттю інформації.

Методи партисипативного навчання використовуються для залучення студентів до співпраці і сприяють особистісному розвитку. На відміну від традиційних моделей освіти, партисипативне навчання робить акцент на взаємодії, дослідженні та спільному використанні знань.

За переконанням зарубіжних учених (С. Anderson, J. Ormrod, K. Subin), ефективно використання методів партисипативного навчання передбачає: співпрацю (навчання відбувається через групову взаємодію і спільний досвід); рефлексію (студентів заохочують критично мислити та навчають як застосовувати отримані знання в їхньому житті); розширення можливостей (учасники освітнього процесу отримують контроль над своїм навчанням, що призводить до більшої мотивації та залученості).

До важливих складових, які відрізняють партисипативне навчання від традиційних підходів до навчання, можна віднести:

- активну участь студентів в обговореннях, вирішенні проблем та прийнятті рішень, що призводить до більш глибокого розуміння теми;
- спільне лідерство – викладачі та майбутні вчителі співпрацюють як партнери, поділяючи відповідальність за процес навчання;
- гнучку структуру, яка передбачає адаптацію навчального середовища, що дозволяє проводити спонтанні дискусії та досліджувати теми, котрі стосуються учасників освітнього процесу;

• різноманітні точки зору: усі думки цінуються, сприяють отриманню навчального досвіду [1; 2; 4; 7; 10].

Найбільш популярними методами партисипативного навчання фахівці вважають: спільне навчання (організація групових проєктів, взаємне навчання та мозковий штурм); досвідне навчання (стажування, симуляція та проєкти службового навчання); проєктне навчання [1; 4].

Зокрема, спільне навчання передбачає спільну роботу студентів над вирішенням проблем або аналізом певних концепцій у невеликих групах. Зазначений метод сприяє розвитку у майбутніх учителів комунікації та вміння працювати в команді.

Концепція досвідного навчання наголошує на необхідності навчання через досвід. Цей практичний підхід дозволяє майбутнім учителям застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях, поглиблювати своє розуміння та вдосконалювати навички.

Проєктне навчання – це такий метод організації навчання, за яким студенти беруть участь у складних реальних проєктах протягом тривалого періоду. Зазначений метод сприяє розвитку критичного мислення і формуванню навичок вирішення проблем, водночас створюючи відчутні результати. Проєктне навчання часто завершується презентаціями або виставками, що дозволяє майбутнім учителям як демонструвати свою роботу, так і отримувати зворотний зв'язок.

Успішне використання методів партисипативного навчання в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти пов'язане з чітким визначенням цілей навчання та створенням сприятливого середовища, яке спрямоване на активну співпрацю учасників освітнього процесу [1; 4].

Взагалі, методи навчання поділяються на дві категорії – орієнтовані на викладача та орієнтовані на студента. При першому підході викладач виступає головною фігурою. Студенти виступають у ролі пасивних отримувачів інформації переважно через лекції з кінцевою метою тестування та оцінювання.

Партисипативний підхід до навчання, як уже було зазначено, сприяє переходу до організації навчання орієнтованого на студента, він передбачає активну роль як викладача, так і студента під час освітнього процесу.

Вибір відповідних методів навчання пов'язаний з різними чинниками, такими як: кількість студентів у групі, технічні можливості, мотивація студентів до навчання, професійний рівень та досвід викладача, якість та доступність навчальних ресурсів і підручників [4].

При навчанні майбутніх учителів доцільно використовувати комбінацію різних партисипативних методів, як-от: групова робота, мозковий штурм, рольові та управлінські ігри (група отримує сценарій з ролями, студенти розігрують обрану ситуацію та розглядають різні можливі підходи до вирішення проблем або непередбачених подій), тематичні дослідження, семінар (метод, спрямований на обговорення

конкретних ситуацій та пошук можливих підходів до їх позитивного управління), метод акваріума (одна група студентів вирішує проблему, друга – спостерігає, а потім надає зворотний зв'язок), лабіринту (студенти повинні розв'язати кілька завдань одночасно та визначити можливі наслідки одного з обраних варіантів вирішення інциденту) тощо.

Як свідчать науково-педагогічні джерела [1; 2; 4; 7; 10] та багаторічний досвід автора в закладі вищої освіти, до найбільш ефективних партисипативних методів належить метод рольової гри, який базується на моделюванні реальних ситуацій та відпрацюванні різних робочих завдань.

Метод рольової гри надзвичайно корисний, він допомагає студентам використовувати власний досвід із реальних життєвих ситуацій. Його відтворення допомагає їм розвивати усвідомленість як на індивідуальному, так і на груповому рівнях. Завдяки використанню рольової гри набагато легше обговорювати складні соціальні проблеми в безпечному середовищі. Щоб ефективно використовувати зазначений метод, потрібно вибрати рольову гру, яка відповідає меті навчання та визначити виконавців ролей.

Після проведення гри варто закріпити пройдений матеріал та провести аналіз гри. У певних ситуаціях рольова гра може використовуватися і для відпрацювання потрібних навичок [11].

У випадку, коли все правильно виконано, рольові ігри сприяють підвищенню впевненості майбутніх учителів, надають їм можливість зрозуміти інших людей та сформулювати практичні відповіді, рішення і рекомендації. Разом з тим, рольові ігри мають і окремі недоліки. Вони можуть займати багато часу, а успіх буде залежати тільки від бажання учасників брати активну участь.

Окремі рольові ігри можуть викликати занадто сильні емоції серед учасників. З огляду на це, дуже важливо, щоб після рольової гри було проведено ретельний аналіз. Рольові ігри корисні також для вивчення та вдосконалення методів інтерв'ювання і усунення потенційних конфліктів, які можуть виникати у групах. Вони виступають гарним стимулом для навчання. Проведення рольових ігор сприяє формуванню у студентів комунікативних навичок та навичок роботи в команді, розвитку професійного мислення.

Наприклад, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди використання рольових ігор найбільш поширене при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, таких як: «Педагогіка успіху», «Психологія лідерства», «Психологія кар'єри», «Соціальна робота», «Сучасні психотехнології», «Індивідуальна траєкторія успіху: педагогічний дискурс», «Педагогічна майстерність і професійний розвиток викладача», «Мистецька освіта вихователя» та деяких інших [12].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, до ефективних методів партисипативного навчання майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти можна віднести: групову роботу, мозковий штурм, рольові та управлінські ігри, тематичні дослідження, семі-

нари, метод акваріума, лабіринту та деякі інші. Найбільш ефективним методом партисипативного навчання виступає метод рольової гри, який формує у студентів комунікативні навички та навички роботи в команді, розвиває професійне мислення.

До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести особливості використання методів партисипативного навчання при підготовці майбутніх учителів різного фаху.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Anderson C. What is participatory learning methods? 2024. URL : <https://focuskeeper.co/glossary/what-is-participatory-learning-methods>
2. Hiep P. H. Traditional versus modern teaching methods. *Teacher's Edition*. 2000. Vol. 2. P. 20–24.
3. Kane L. Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*. 2004. Vol. 23. №. 3. P. 275–286.
4. Kucharcikova Alzbeta, Tokarcikova Emese. Use of participatory methods in teaching at the university. *The Online Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 6. Issue 1. P. 82–90.
5. Latha E. Promoting participatory learning through activity-based teaching. *International Journal of Innovative Research & Development*. 2013. Vol. 2. Issue 10. P. 17–20.
6. Moore, Kenneth D. Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice. *SAGE*, USA. 2012. 437 p.
7. Nicoleta Ramona Ciobanu. Active and Participatory Teaching Methods. *European Journal of Education*. 2018. Vol. 1. No. 2. P. 69–72.
8. Ormrod J. E. How Motivation Affects Learning and Behavior. *Pearson Allyn Bacon Prentice Hall*, Boston. 2006. URL : <https://ru.scribd.com/document/283325267/How-Motivation-Affects-Learning-and-Behavior-Article>
9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching, 3rd Ed. *Cambridge university press*. United Kingdom. 2010. 421 p.
10. Shrimant Tangade. Use of Participatory Teaching Methods at University and College level is a Need of the Hour. *International journal of innovative research in technology*. 2019. Vol. 6 Issue 7. P. 11–14.
11. Subin K. Mohan. Participatory training methods. URL : <https://www.slideshare.net/slideshow/participatory-training-methods-by-dr-subin-mohan/3041470>
12. Перелік дисциплін вільного вибору, 2025. URL : <http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/dytsypliny-za-vyborom>
13. Тернавська Л. М. Застосування партисипативних методів у процесі навчання іноземної мови майбутніх економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5(31). С. 327–334.
14. Титова Н. М. Використання партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання. *World Science*. 2018. Vol. 1. No. 7(35). С. 38–44.
15. Фаст О. Л. Партисипативний супровід формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 202–207.
16. Швець Д. С. Партисипаторна модель управління в системі вищої освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2015. № 63. С. 250–257.

REFERENCES

1. Anderson, C. (2024). What is participatory learning methods? URL : <https://focuskeeper.co/glossary/what-is-participatory-learning-methods>. [in English]

2. Hiep, P. H. (2000). Traditional versus modern teaching methods. *Teacher's Edition*. Vol. 2. P. 20–24. [in English]
3. Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 23. №. 3. P. 275–286. [in English]
4. Kucharcikova, Alzbeta & Tokarcikova, Emese. (2016). Use of participatory methods in teaching at the university. *The Online Journal of Science and Technology*. Vol. 6. Issue 1. P. 82–90. [in English]
5. Latha, E. (2013). Promoting participatory learning through activity-based teaching. *International Journal of Innovative Research & Development*. Vol. 2. Issue 10. P. 17–20. [in English]
6. Moore, Kenneth D. (2012). *Effective Instructional Strategies from theory to practice*. SAGE. USA. 437 p. [in English]
7. Nicoleta, Ramona Ciobanu. (2018). Active and Participatory Teaching Methods. *European Journal of Education*. Vol. 1. №. 2. P. 69–72. [in English]
8. Ormrod, J. E. (2006). *How Motivation Affects Learning and Behavior*. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall. Boston. URL : <https://ru.scribd.com/document/283325267/How-Motivation-Affects-Learning-and-Behavior-Article> [in English]
9. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd Ed. Cambridge university press. United Kingdom. 421 p. [in English]
10. Shrimant, Tangade. (2019). Use of Participatory Teaching Methods at University and College level is a Need of the Hour. *International journal of innovative research in technology*. Vol. 6. Issue 7. P. 11–14. [in English]
11. Subin, K. M. (n. d.). Participatory training methods. URL : <https://www.slideshare.net/slideshow/participatory-training-methods-by-dr-subin-mohan/3041470> [in English]
12. Dytsypliny za vyborom [Elective subjects]. (2025). URL : <http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/dytsypliny-za-vyborom> [in Ukrainian]
13. Ternavska, L. M. (2013). Zastosuvannya party-sypatyvnykh metodiv u protsesi navchannia inozemnoi movy maibutnikh ekonomistiv [The use of participatory methods in the process of teaching foreign languages to future economists]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. №. 5(31). S. 327–333. [in Ukrainian]
14. Tytova, N. M. (2018). Vykorystannia party-sypatyvnogo pidkhodu u psykholoho-pedahohichnii pidhovtotsi pedahohiv profesiinoho navchannia [The use of a participatory approach in the psychological and pedagogical training of vocational education teachers]. *World Science*. Vol. 1. No. 7(35). S. 38–44. [in Ukrainian]
15. Fast, O. L. (2020). Partysypatyvnyi suprovod formuvannia pedahohichnoi samefektyvnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Participatory support for the development of pedagogical self-efficacy in future primary school teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 68. Т. 2. S. 202–207. [in Ukrainian]
16. Shvets, D. Ye. (2015). Partysypatorna model upravlinnia v systemi vyshchoi osvity [Participatory management model in higher education]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*. №63. S. 250–257. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЖУКОВ Василь – доктор філософії, доцент, докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Наукові інтереси: особливості використання партисипативного підходу у закладах вищої освіти: теоретичні та методичні засади; формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZHUKOV Vasyi – PhD of Educational & Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of the Department of Osvitology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: features of using a participatory approach in higher education institutions: theoretical and

methodological foundations; formation of moral and ethical culture of future teachers of arts subjects.

Стаття надійшла до редакції 02.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 16.07.2025 р.

УДК 37.04: 316.61]: 81'243

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-191-195

ЗАВІТРЕНКО Долорес –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2005-4810>
e-mail: zavitrenkod@gmail.com

БЕРЕЗЕНКО Наталія –

викладач кафедри мовної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-8924>
e-mail: nberezenko29@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті визначено особливості навчання іноземної мови дітей ООП. Охарактеризовано специфіку труднощів, які викликає порушення слуху та зору у процесі навчання іноземної мови. Відзначено, що під час занять з іноземної мови зі студентами з особливими освітніми потребами в на перше місце висувається завдання щодо розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації пізнавальної діяльності. Використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, студенти з особливими освітніми потребами із задоволенням та бажанням опановують іноземну мову. Застосування ігрових програм, перегляд відеофільмів, аудіозаписів допомагає студентам швидше та легше запам'ятовувати запропонований викладачем матеріал. Завдяки цьому в студента виникає відчуття, що його зусилля не марні. Навчити дитину з особливими освітніми потребами іноземної мови – це складний і тривалий процес. Відзначено, що людина з обмеженими можливостями може відчувати певні труднощі в процесі вивчення іноземної мови, наприклад, труднощі із засвоєнням нових лексичних одиниць, граматичних та синтаксичних конструкцій, аудіюванням (труднощі фонематичного характеру унеможливають диференціацію схожих звуків). Але навчання іноземної мови студентів з порушеннями здоров'я сьогодні є особливо актуальним через те, що в наш час не стільки важливо дати студенту якомога більший багаж знань, скільки забезпечити його загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток, озброїти таким важливим умінням, як уміння вчитися. Підкреслюється, що наявність лише одного студента з особливими освітніми потребами в групі вже потребує уваги викладача, внесення різноманітних змін у перебіг навчального процесу та застосування відповідних підходів. Зазначено, що необхідним також є спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність, засобами інтерактивних технологій та ІКТ.

Ключові слова: навчання іноземних мов, іншомовна освіта, діти з особливими освітніми потребами, лексичні одиниці, граматичні та синтаксичні конструкції, наочність, інформаційно-комунікаційні технології, порушення слуху та зору.

ZAVITRENKO Dolores –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Special Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2005-4810>
e-mail: zavitrenkod@gmail.com

BEREZENKO Natalia –

teacher of the Department of Foreign Training
of the Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-8924>
e-mail: nberezenko29@gmail.com

FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO HIGHER EDUCATION STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article identifies the specifics of teaching foreign languages to students with special educational needs (SEN). It describes the particular challenges caused by hearing and visual impairments in the process of learning a foreign language. It is noted that, during foreign language classes with students with SEN, the primary focus is on developing thinking, memory, speech, and activating cognitive activity. By utilizing information and communication technologies, students with SEN engage in learning a foreign language with enthusiasm and motivation. The use of interactive programs, watching videos, and listening to audio recordings helps students memorize the material provided by the teacher more quickly and easily. This fosters a sense of achievement, reinforcing that their efforts are worthwhile. Teaching a

foreign language to a child with SEN is a complex and lengthy process. It is highlighted that individuals with disabilities may face specific difficulties in learning a foreign language, such as challenges in mastering new lexical units, grammatical and syntactic structures, and listening comprehension (phonemic difficulties may hinder the differentiation of similar sounds). However, teaching foreign languages to students with health impairments is particularly relevant today, as the goal is not only to provide students with a vast amount of knowledge but also to ensure their general cultural, personal, and cognitive development, equipping them with the critical skill of learning how to learn. It is emphasized that the presence of even a single student with SEN in a group requires special attention from the teacher, necessitating various adjustments to the educational process and the application of appropriate approaches. It is also noted that teaching foreign languages to students with SEN should focus on developing speech behavior skills in situations that reflect communicative activities, using interactive technologies and ICT.

Key words: *foreign language teaching, foreign language education, children with special educational needs, lexical units, grammatical and syntactic structures, visual aids, information and communication technologies, hearing and visual impairments.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти в Україні та світі особлива увага приділяється інклюзивному навчанню, яке забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби (ООП), такі як порушення зору, слуху, когнітивні розлади чи інші форми інвалідності. Проблема полягає в тому, що традиційні методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО) часто не враховують специфіку сприйняття та засвоєння інформації студентами з ООП, що призводить до труднощів у формуванні комунікативних навичок, зниження мотивації до навчання та обмеження можливостей для професійного й соціального розвитку. Це створює бар'єри для повноцінної інтеграції таких студентів у глобалізоване суспільство, де володіння іноземними мовами є ключовим фактором конкурентоспроможності. Таким чином, дослідження особливостей навчання іноземних мов здобувачам вищої освіти з ООП спрямоване на розробку адаптованих підходів, які б враховували індивідуальні потреби, сприяли ефективному засвоєнню матеріалу та забезпечували інклюзивність освітнього процесу. [2]

Мета статті: вивчення та аналіз адаптації методик викладання іноземних мов для здобувачів з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, визначити ефективні педагогічні підходи, методи і стратегії, які забезпечують рівний доступ до вивчення іноземних мов для здобувачів з різними типами особливих потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить про брак уваги до цієї проблеми, особливо в контексті передвищої та вищої освіти, де потрібні спеціалізовані рекомендації для включення таких студентів в освітній процес. Визнання компетентності студентів з ООП у визначенні власних потреб підкреслює важливість індивідуалізованого підходу до викладання мов. Загалом, вирішення цієї проблеми сприятиме реалізації принципів інклюзивної освіти, підвищенню якості підготовки фахівців та соціальній справедливості в українській вищій школі. [6] Недостатність наукових розробок щодо особливостей навчання іноземних мов у фахових ЗВО для студентів з ООП робить цю тему перспективною для досліджень.

Специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами відображено в наукових розвідках О. Казачінер, І. Камініна, Н. Тучиної, С. Чиж, К. Шапочки, Н. Щерби та інших. Питання підготовки фахівців іноземних мов до навчання дітей з особливими освітніми

потребами були предметом досліджень О. Волошиної, Н. Дмитренко, О. Казачінер, А. Степаненко, К. Шапочки та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Актуальність проблеми зумовлена низкою соціально-освітніх, економічних та глобальних факторів, які підкреслюють необхідність адаптації викладання іноземних мов для студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО.

Перш за все, у контексті глобалізації та інтеграції України в європейський освітній простір володіння іноземними мовами стає невід'ємною складовою професійної компетентності. Як зазначається в наукових працях, знання іноземної мови є важливим для студентів з ООП, оскільки сприяє їхній соціалізації, розвитку комунікативних навичок та інтеграції в суспільство, проте традиційні методики часто не адаптовані, що ускладнює процес. Крім того, зростання ролі іноземних мов у сучасному суспільстві вимагає вдосконалення підходів та методів навчання, особливо для осіб з ООП, аби забезпечити рівний доступ до освіти.

По-друге, спостерігається зростання кількості студентів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти, що пов'язано з впровадженням інклюзивної освіти в Україні відповідно до Закону "Про освіту" (2017) та міжнародних стандартів, таких як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Дослідження вказують на проблеми вивчення іноземних мов такими студентами, зокрема через недостатність спеціалізованих методик, і підкреслюють необхідність індивідуалізованих підходів для покращення якості навчання. Інклюзивні методи не лише підвищують ефективність засвоєння мови, а й сприяють соціалізації та розвитку організаторських здібностей студентів з ООП. [10]

Крім того, моніторинг потреб ринку праці показує, що інновації в методиках навчання іноземних мов, адаптовані до ООП, сприяють підвищенню конкурентоспроможності випускників.

Інклюзивне навчання висуває нові вимоги до викладача ВНЗ. Він повинен уміти визначити пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їх реалізації; розробити індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожного студента; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб студентів; орієнтуватися на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожного студента; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку студентів; ство-

рювати умови для соціальної адаптації студентів з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок. Слушною є позиція С. Чиж щодо необхідності спрямування навчання іноземних мов студентами з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність у її незмінних, природних формах. [3] Цілком очевидним є той факт, що людина з обмеженими можливостями може відчувати певні труднощі в процесі вивчення іноземної мови, наприклад, труднощі із засвоєнням нових лексичних одиниць, граматичних та синтаксичних конструкцій, аудіюванням (труднощі фонематичного характеру унеможливають диференціацію схожих звуків). Але навчання іноземної мови студентів з порушеннями здоров'я сьогодні є особливо актуальним через те, що в наш час не стільки важливо дати студенту якомога більший багаж знань, скільки забезпечити його загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток, озброїти таким важливим умінням, як уміння вчитися. Таким чином, під час занять з іноземної мови зі студентами з особливими освітніми потребами у викладача на перше місце висувається завдання щодо розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації пізнавальної діяльності. Використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, студенти з особливими освітніми потребами із задоволенням та бажанням опановують іноземну мову. Використання ігрових програм, SMART-дошки, перегляд відеофільмів, аудіозаписів допомагає студентам швидше та легше запам'ятовувати запропонований викладачем матеріал. Завдяки цьому в студента виникає відчуття, що його зусилля не марні. Навчити студента з особливими освітніми потребами іноземної мови – це складний і тривалий процес. Так дітям із порушенням слуху, з розладом уваги й мовлення краще вводити новий матеріал, використовуючи наочність: кольорові малюнки, презентації, електронні завдання, невеликі схеми, опорні таблиці, тексти у вигляді коміксів. Для закріплення нової лексики можна використовувати різноманітні вправи: скласти слова з літер, вставити пропущені літери в слова, слова – у речення. Домашнім завданням доцільно давати картки зі словами та пропонувати презентації для повторення вивченої на занятті лексики.[8]

Великим успіхом користуються різноманітні відеоуроки. Використання інтерактивних презентацій у Power Point дозволяє яскраво й наочно презентувати всі навчальні теми, навіть ті, які, на перший погляд, є нудними для вивчення, а також розвинути й проконтролювати навички аудіювання, читання з різними стратегіями, відпрацювати, закріпити й удосконалити лексико-граматичний матеріал, перевірити себе самостійно й виправити помилки, що є важливим для дітей із ДЦП, які пишуть повільно й нерозбірливо.

Корекційна спрямованість уроків іноземної мови має велике значення для дітей з обмеженнями здоров'я. Метою корекційно-розвивальних занять є корекція недоліків пізнавальної та емоційно-

особистісної сфери дітей засобами програмового матеріалу, який вивчається. Заняття мають плануватися з урахуванням основних принципів корекційно-розвивального навчання.

Вивчення індивідуальних особливостей здобувачів дозволяє планувати цілі, завдання, терміни й основні напрями навчання мови, які відповідають завданню максимально збільшити самостійну діяльність студентів, а також розвинути в них інтерес до іноземної мови, культури іншомовних країн, стимулювати комунікативно-мовленнєву активність. Наступним, що потрібно врахувати, є різноманітність завдань.

Під час вивчення іноземної (англійської) мови здобувачам з обмеженими можливостями ефективними є такі інтерактивні технології навчання, як робота в парах, трійках, змінювані трійки, «Карусель», «Акваріум», «Велике коло», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», аналіз проблеми, «Мозаїка», коло ідей, розігрування ситуації у ролях (рольова гра, імітація), дискусія, ток-шоу тощо.

Інтерактивні види роботи дають студентам з особливими потребами можливість переносити набуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє вдосконаленню комунікативного досвіду.[7]

При вивченні іноземної мови вдосконалення пам'яті студентів з порушенням слуху необхідно формувати у словесному мовленні, в процесі навчальної діяльності. Для цього необхідно забезпечити повне розуміння тексту, допомогти студентам з проблемами слуху опанувати прийоми довольного запам'ятовування: розбивка тексту на смислові частини, виділення в тексті опорних смислових одиниць, використання наочних засобів для запам'ятовування; необхідно навчити їх включати нову інформацію, яка запам'ятовується в існуючу систему знань. Потрібно зазначити, що у студентів з вадами слуху продуктивність мимовільного запам'ятовування вища ніж довольного. Тому при навчанні таких дітей слід, з одного боку, домагатись якомога більше повторень, а з іншого – використовувати різноманітні мнемонічні прийоми, зокрема такі, що спираються на наочність, заучування слів у реченнях, ігри тощо. Письмова мова, незважаючи на труднощі, має для глухих деякі переваги над усною, оскільки вона не вимагає наявності слуху, а сприймається за допомогою зору. Найбільш важким для глухого є засвоєння граматичного ладу пропозиції, правил словосполучень, зв'язків слів. При відстроченому відтворенні у студентів з проблемами слуху спостерігається тенденція отождолення схожих об'єктів. При вивченні іноземної мови у таких студентів необхідно вдосконалювати пам'ять у словесному мовленні. Для цього слід забезпечувати повне розуміння тексту, допомогти студентам з проблемами слуху опанувати прийоми довольного запам'ятовування: розбивка тексту на частини, виділення у ньому опорних смислових пунктів, використання наочних засобів для запам'ятовування. Потрібно не забувати про те, що увага у таких студентів нестійка: вони не

можуть протягом тривалого часу займатись одним видом діяльності, тому на занятті варто постійно змінювати форми роботи і навчальний матеріал.[2]

Під час вивчення іноземної мови студенти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зазнають певних ускладнень: уповільнено відбувається засвоєння лексичного матеріалу, синтаксичних конструкцій та активне застосування їх в усному мовленні; ускладнене сприймання граматичних категорій та застосування їх на практиці. Граматично складно побудоване мовлення їм не засвоїти, оскільки ступінь навченості іноземної мови залежить від загального рівня розвитку студента. Але ці студенти зможуть опанувати іншу мову на рівні свого розвитку. Для таких студентів характерним є виникнення проблем під час аудіювання, особливо зв'язних текстів, діалогічного мовлення, оскільки в них спостерігаються труднощі звукового аналізу й фонематичного слуху. Вони нечітко сприймають звернене мовлення, не диференціюють схожі звуки. Діти з діагнозом ЗПР оволодівають основними видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням (усним мовленням), аудіюванням. Письмо на всіх етапах навчання використовується лише як засіб навчання. Основна мета вивчення іноземної мови в таких групах – розвивальна, «не знання, а розвиток». Тому на заняттях іноземної мови необхідно розвивати в студентів пам'ять, мовлення, сприймання, мислення та кругозір. Варто використовувати такі форми, методи та прийоми: 1) цікаві дидактичні вправи й завдання, метою яких є навчання учнів диференціювати слова зі схожими звуками та літерами; 2) спрощення вимог до подання граматичних конструкцій; 3) забезпечення покрокового формування навичок мовленнєвої діяльності; 4) широке використання наочності, комп'ютерних навчальних програм під час презентації мовного матеріалу.

Описані види інтерактивної навчальної діяльності студентів з особливими потребами у процесі оволодіння ними англійською мовою за своїм змістом і формами виконання сприяють удосконаленню не лише іншомовного комунікативного досвіду, а й успішній соціалізації [4].

Отже, більш продуктивно відбувається процес саморозвитку особистості з особливими потребами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У сучасній системі освіти посилення інтересу до вивчення іноземної мови обумовлено євроінтеграційними процесами, а також глобалізацією всіх сфер життя. Вивчення іноземної мови має велике значення для кожної дитини, у тому числі для дитини з особливими потребами. Отже, вивчення студентами з особливими освітніми потребами іноземної мови у ВНЗ є складовою частиною професійного і особистісного розвитку. Проблеми, які виникають в процесі навчання, можуть бути вирішені на сучасному етапі за допомогою існуючих наочних і технічних засобів. Це, в свою чергу, створює педагогічні умови для компенсації і корекції, вирішуючи певні проблеми в процесі розвитку особистості [6]. Сьогодні викладачі англійської

мови більшості навчальних закладів володіють лише загальною методикою викладання цієї мови, проте для ефективного навчання студентів з особливими освітніми потребами їм бракує спеціальних знань, зокрема того, як формувати вимову, розвивати усне мовлення, письмо тощо. Адаптоване навчання не лише долає бар'єри, а й сприяє соціальній інтеграції та професійній конкурентоспроможності, але вимагає системних змін у підготовці викладачів та освітніх програмах для забезпечення рівного доступу. Дослідження в цій сфері відкривають широкі перспективи для подальших наукових розвідок, спрямованих на подолання існуючих прогалин та вдосконалення інклюзивної освіти. По-перше, необхідно розробити та апробувати нові методики навчання іноземних мов, адаптовані до конкретних типів ООП (наприклад, порушення слуху, зору, інтелектуальні розлади), з акцентом на ефективність мультимодальних підходів, асистивних технологій (як-от доповнена реальність) та інтерактивних форм (рольові ігри, дискусії). Це включає вивчення впливу цих методик на розвиток окремих навичок (говоріння, читання, письмо) та мотивацію студентів. По-друге, перспективним є дослідження підготовки викладачів, зокрема підвищення їхньої компетентності в адаптації програм, формуванні вимови та усного мовлення, а також інтеграції технологій для студентів з ООП. Потрібно оцінити роль сімейного заохочення та зовнішніх факторів у мотивації, а також створити програми для кращої імплементації асистивних інструментів.

Доцільно провести порівняльні дослідження інклюзивних практик у різних країнах, особливо з фокусом на Глобальний Південь, де тема для студентів з інвалідністю практично не вивчена. Це дозволить визначити найкращі практики та адаптувати їх для українського контексту, враховуючи євроінтеграційні процеси та глобалізацію. Вивчаючи проблему можна оцінити вплив інклюзивного навчання на соціальну інтеграцію, адаптацію в суспільстві та професійну орієнтацію студентів з ООП, включаючи їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Крім того, варто вивчити, як створити освітні шляхи, що балансують загальні інклюзивні принципи з індивідуальними потребами для забезпечення рівного доступу до мовної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Корнєєва О.В. Інклюзивне навчання як основа розвитку особистості учня з особливими потребами. *Педагогічні науки*. 2019. № 12(4). С. 15–22.
2. Кузьменко Л. В. Особливості навчання англійської мови студентів з дислексією у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету, серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 1 (44). С. 123–127.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : моногр. / відп. за вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево : МДУ, 2018. 342 с.
4. Малахова О. С.. Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні іноземних мов студентів

з особливими освітніми потребами. *Іноватика у виховній роботі*. 2008. № 8. С. 56–61.

5. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 навчальному році. Старт «Нової української школи»: Лист МОН України від 03.07.2018 р. № 1/9 415 URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychnirekomendatsiyi-shhodo-vykkladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomurotsi>

6. Олійник І. А. Методичні підходи до навчання студентів з порушеннями слуху іноземних мов. *Освітологічний дискурс*. 2006. № 1-2 (16-17). С. 132–141.

7. Павленко О. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів з вадами зору. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 151. С. 187–191.

8. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Дидактичне обґрунтування емоційноціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 45–56.

9. Редько В. Г. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту навчання іноземних мов у сучасних ЗНЗ на компетентнісних засадах: теорія і практика. *Іноземні мови у школах України*. 2014. № 4. С. 17–23.

10. Шевчук О. П. Проблеми та перспективи навчання іноземних мов студентів з інвалідністю. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету, серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. № 18. С. 112–118.

REFERENCES

1. Korneeva, O. V. (2019). Inklyuzyvne navchannya yak osnova rozvytku osobystosti uchnya z osoblyvymy potrebamy. [Inclusive education as the basis for the development of the personality of a student with special needs] *Pedahohichni nauky*. № (12)4. S. 15–22. [in Ukrainian]

2. Kuzmenko, L. V. (2019). Osoblyvosti navchannya anhliyskoyi movy studentiv z dysleksiyeyu u vyshchii shkoli. [Peculiarities of teaching English to students with dyslexia in higher education]. *Naukovy visnyk Uzhhorodskoho universytetu, seriya «Pedahohika. Sotsialna robota»*. № (1) 44. S. 123–127. [in Ukrainian]

3. Lihvodydaktychni zasady navchannya inozemnykh mov u zakladakh vyshchoyi pedahohichnoyi ta zahalnoyi serednoyi osvity: Monohrafiya / Vidp. za vyp. M. M. Sidun, T. K. Polonska. (2018). [Linguistic and didactic principles of teaching foreign languages in higher pedagogical and general secondary education institutions: monograph / edited by issue]. Mukachevo: MDU. 342 s. [in Ukrainian]

4. Malakhova, O. S. (2018). Vykorystannya suchasnykh informatsyynykh tekhnolohiy u navchanni inozemnykh mov studentiv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy. [The use of modern information technologies in teaching foreign languages to students with special educational needs]. *Innovatyka u vykhovniy roboti*. № (8). S. 56–61. [in Ukrainian]

5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). Metodychni rekomendatsiyi shhodo vykladannya inozemnykh mov u 2018/2019 navchalnomu rotsi. Start «Novoyi ukraïnskoyi shkoly» [Methodical recommendations for teaching foreign languages in the 2018/2019 academic year. Start of the “New Ukrainian School”]. Letter No. 1/9-415, July 3, 2018. URL:

<https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykkladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/> [in Ukrainian]

6. Oliynyk, I. A. (2017). Metodychni pidkhody do navchannya studentiv z porushennnyamy slukhu inozemnykh mov. [Methodological approaches to teaching foreign languages to students with hearing impairments]. *Osvitohichnyy dyskurs*, № (1–2)16–17. № 132–141. [in Ukrainian]

7. Pavlenko, O. V. (2016). Formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv z vadamy zoru. [Formation of foreign language communicative competence of visually impaired students.] *Naukovi zapysky. Seriya «Pedahohichni nauky»*. № (151). S. 187–191. [in Ukrainian]

8. Pasichnyk, O. S., & Pasichnyk, O. O. (2019). Dydaktychne obgruntuvannya emotsiyno-tsinnisnoho komponenta zmistu navchannya inozemnykh mov. [Didactic justification of the emotional-value component of the content of foreign language teaching]. *Ukrayinskyy pedahohichnyy zhurnal*. № (1). S. 45–56. [in Ukrainian]

9. Redko, V. H. (2014). Dydaktychni ta metodychni pidkhody do konstruyuvannya zmistu navchannya inozemnykh mov u suchasnykh ZNZ na kompetentnisnykh zasadakh: teoriya i praktyka. [Didactic and methodological approaches to constructing the content of foreign language teaching in modern higher education institutions on a competency-based basis: theory and practice]. *Inozemni movy u shkolakh Ukrayiny*. (4). S. 17–23. [in Ukrainian]

10. Shevchuk, O. P. (2015). Problemy ta perspektyvy navchannya inozemnykh mov studentiv z invalidnistyu. [Problems and prospects of teaching foreign languages to students with disabilities.] *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu, seriya «Pedahohika ta psykholohiya»*. № (18). S. 112–118. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗАВІТРЕНКО Долорес – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інклюзивний підхід при викладанні спеціальних методик.

БЕРЕЗЕНКО Наталія – викладач кафедри мовної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: іноземна мова, активні методи, навчання в інклюзивній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZAVITRENKO Dolores – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: an inclusive approach in teaching special techniques.

BEREZENKO Natalia – teacher of the Department of Language Training of the Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: foreign language, active methods of learning in inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.07.2025 р.

УДК 378.091.3:316.77-028.16

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-196-200

КАЛІНІЧЕНКО Ольга –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, психології та педагогіки Харківського національного медичного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3392-6083>
e-mail: ov.kalinichenko@knmu.edu.ua

ПОЛОВИНКО Олена –

PhD зі спеціальності 035 «Філологія», викладач кафедри української мови, психології та педагогіки Харківського національного медичного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8477-4238>
e-mail: os.polovynko@knmu.edu.ua

МЕДІАДИДАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯ ТА МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті розглянуто проблему подолання освітніх втрат у студентів закладів вищої освіти, які виникли внаслідок дії кризових чинників (збройного конфлікту, пандемії, дистанційного навчання), шляхом упровадження інструментів медіадидактики в процес вивчення української мови за професійним спрямуванням. Зазначено, що втрати стосуються насамперед зниження мотивації до навчання, нерівного доступу до освітніх ресурсів та зниження рівня мовленнєвої компетентності студентів. Окреслено сутність поняття «медіадидактика» як сучасної освітньої технології, що базується на інтеграції медіаресурсів у навчальний процес з метою активізації пізнавальної діяльності, індивідуалізації навчання та підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Особливу увагу приділено ролі цифрових платформ, інтерактивних мультимедійних засобів, онлайн-курсів і чат-ботів у формуванні лінгвістичних та комунікативних навичок студентів. Проаналізовано дидактичні можливості медіатекстів, зокрема професійно орієнтованих відео, подкастів, інфографік, інтерактивних завдань, які сприяють збагаченню словникового запасу, розвитку критичного мислення, формуванню навичок професійного мовлення та підвищенню рівня усного й письмового мовлення. Зазначено ефективність використання медіадидактичного підходу для подолання індивідуальних освітніх втрат, адаптації студентів до змін навчального середовища та зниження когнітивного навантаження під час опанування фахової термінології та мовленнєвих стандартів у межах спеціальності. У результаті дослідження зроблено висновок, що медіадидактика є дієвим засобом розвитку мовленнєвої компетентності фахівця, забезпечуючи якісне навчання української мови за професійним спрямуванням в умовах сучасних викликів вищої освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на створення методичних моделей впровадження медіадидактики в дисципліни гуманітарного й професійного спрямування, розроблення навчально-методичних матеріалів та цифрових платформ, орієнтованих на специфіку майбутньої професійної діяльності студентів.

Ключові слова: медіадидактика, освітні втрати, українська мова за професійним спрямуванням, мовленнєва компетентність, мультимедійні засоби, професійна комунікація.

KALINICHENKO Olha –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language Psychology and Pedagogy Kharkiv National Medical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3392-6083>
e-mail: ov.kalinichenko@knmu.edu.ua

POLOVYNKO Olena –

PhD in Philology, Lecturer at the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy Kharkiv National Medical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8477-4238>
e-mail: os.polovynko@knmu.edu.ua

MEDIADIDACTIC AS A MEANS OF OVERCOMING EDUCATIONAL LOSS DURING THE STUDY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES AND SPEECH COMPETENCE OF A SPECIALIST

The article considers the problem of overcoming educational losses among students of higher education institutions that arose as a result of crisis factors (armed conflict, pandemic, distance learning), by introducing mediadidactic tools into the process of studying the Ukrainian language for professional purposes. It is noted that the losses relate primarily to a decrease in motivation to study, unequal access to educational resources and a decrease in the level of students' speech competence. The essence of the concept of "mediadidactics" as a modern educational technology based on the integration of media resources into the educational process in order to activate cognitive activity, individualize learning and increase the efficiency of learning material. Particular attention is paid to the role of digital platforms, interactive multimedia tools, online courses and chatbots in the formation of students' linguistic and communicative skills. The didactic capabilities of media texts, in particular professionally oriented videos, podcasts, infographics, interactive tasks, which contribute to the enrichment of vocabulary, the development of critical thinking, the formation of professional speaking skills and the improvement of the level of oral and written speech, are analyzed. The effectiveness of using the mediadidactic approach to overcome individual educational losses, adapt students to changes in the learning environment and reduce cognitive load during the mastery of professional terminology and speech

standards within the specialty is noted. The study concluded that mediadidactics is an effective means of developing a specialist's speech competence, ensuring high-quality teaching of the Ukrainian language in a professional direction in the conditions of modern challenges of higher education. Further research should be directed towards creating methodological models for implementing media didactics in humanitarian and professional disciplines, developing teaching materials and digital platforms focused on the specifics of students' future professional activities.

Key words: media didactics, educational losses, Ukrainian language for professional purposes, speech competence, multimedia tools, professional communication.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система вищої освіти України переживає глибокі трансформації, зумовлені як внутрішніми реформами, так і зовнішніми викликами – війною, пандемією, переходом до дистанційного й змішаного навчання. Ці чинники спричинили освітні втрати, які виявляються у зниженні мотивації студентів, нерівному доступі до якісних освітніх ресурсів, нестачі живого мовного середовища, особливо під час вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Одним із найуразливіших аспектів є формування мовленнєвої компетентності, яка вимагає не лише знання фахової термінології, а й здатності застосовувати її у професійному спілкуванні. В умовах освітніх втрат традиційні методи викладання виявляються недостатньо ефективними, а отже, потребують переосмислення та оновлення.

На цьому тлі зростає потреба у впровадженні інноваційних підходів, зокрема медіадидактики, яка поєднує потенціал цифрових технологій із дидактичними принципами та спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів, забезпечення доступності навчального контенту та підвищення якості засвоєння мовного матеріалу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявити шляхи ефективного подолання освітніх втрат і забезпечення розвитку мовленнєвої компетентності фахівця у змінених умовах навчального процесу, зокрема через залучення медіаресурсів у процес вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Таким чином, постає проблема переосмислення методичних підходів до мовної освіти студентів немовних спеціальностей та розроблення ефективних медіадидактичних рішень, здатних компенсувати втрати та підвищити рівень професійної мовної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема подолання освітніх втрат та підвищення якості мовної підготовки студентів у сучасних умовах активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Зокрема, значна увага приділяється впровадженню цифрових технологій у навчальний процес як одному з ключових засобів адаптації освіти до кризових умов.

У низці наукових праць обґрунтовано, що використання медіатехнологій сприяє зростанню мотивації до навчання, підвищує залученість студентів, забезпечує індивідуалізацію навчання та розширює можливості для формування комунікативних навичок. Дослідження доводять ефективність інтерактивних мультимедійних ресурсів (відеолекції, подкасти, інтерактивні вправи, мобільні застосунки) у викладанні мови як інструменту для розвитку мовленнєвої компетентності.

Актуальним напрямом є вивчення ролі медіадидактики у формуванні професійного мовлення майбутніх фахівців. У працях дослідників підкреслено важливість використання автентичних медіатекстів, що моделюють реальні комунікативні ситуації, у контексті підготовки студентів немовних спеціальностей.

Також простежується зростання інтересу до змішаних і дистанційних моделей навчання, що ґрунтуються на медіаосвітніх підходах. У цьому контексті особливе значення мають електронні освітні середовища, платформи для спільного навчання, чат-боти, які активно впроваджуються в освітню практику.

Водночас, попри наявні напрацювання, проблема цілісного методичного забезпечення процесу вивчення української мови за професійним спрямуванням із залученням засобів медіадидактики залишається недостатньо дослідженою. Це вказує на необхідність подальших досліджень, спрямованих на систематизацію та практичне впровадження медіарішень у мовну підготовку студентів.

Метою статті є обґрунтування потенціалу медіадидактики як ефективного засобу подолання освітніх втрат, спричинених кризовими чинниками, у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням, а також виявлення дидактичних можливостей цифрових медіаресурсів для формування мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця. У межах цієї мети передбачається проаналізувати наявні науково-методичні підходи до використання медіатехнологій у мовній освіті, визначити доцільні інструменти та форми медіадидактики, а також запропонувати шляхи інтеграції медіаосвітнього контенту в навчальні курси української мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, викликаних повномасштабною війною, пандемією COVID-19, переходом до дистанційних і змішаних форматів навчання, особливої актуальності набуває проблема зниження якості освіти, зокрема у сфері філологічної та мовної підготовки студентів немовних спеціальностей. Значна частина студентів втратила системність у навчанні, регулярність мовної практики, доступ до живого професійного мовного середовища, що вкрай негативно позначилося на рівні їхньої мовленнєвої компетентності. У цих умовах особливої ваги набуває пошук таких освітніх рішень, які б не лише компенсували освітні втрати, а й сприяли розвитку гнучких мовних навичок, відповідних до потреб сучасного фахівця. Одним із перспективних напрямів є застосування медіадидактики як засобу оптимізації й модернізації мовного навчання [4].

Медіадидактика – це комплексна освітня стратегія, що передбачає інтеграцію медіаресурсів (аудіо-, відео-, графічних, цифрових, інтерактивних) у дидактичний процес із метою активізації пізнавальної діяльності, підвищення рівня засвоєння знань, розвитку критичного мислення та комунікативної компетентності. На відміну від традиційної методики, медіадидактика передбачає залучення студентів до активної взаємодії з інформацією, формує у них здатність самостійно добирати, аналізувати, інтерпретувати та трансформувати інформацію відповідно до конкретних навчальних і професійних завдань.

Застосування медіадидактики у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням дає змогу поєднувати формування лінгвістичної, комунікативної та професійної компетентностей. Одним із головних викликів сьогодення є дефіцит мовленнєвої практики в умовах віддаленого або змішаного навчання. Медіаресурси, що включають подкасти, відеофрагменти з професійної діяльності, симуляції мовних ситуацій, електронні тести, інтерактивні словники, сприяють створенню повноцінного мовного середовища, яке імітує реальне професійне спілкування.

Так, наприклад, використання фахово орієнтованих відеоматеріалів (інтерв'ю з експертами, фрагментів професійної діяльності, науково-популярних передач) дозволяє студентам не лише засвоїти фахову термінологію, а й опанувати стилістичні особливості професійного мовлення. Робота з медіатекстами активізує процеси розуміння, аналізу, критичного осмислення, що є необхідним для формування високого рівня мовленнєвої культури. При цьому важливою умовою ефективності є попередній добір медіаконтенту відповідно до цілей навчання та професійної спрямованості спеціальності студентів [3].

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, викликаних повномасштабною війною, пандемією COVID-19, переходом до дистанційних і змішаних форматів навчання, особливої актуальності набуває проблема зниження якості освіти, зокрема у сфері філологічної та мовної підготовки студентів немовних спеціальностей. Значна частина студентів втратила системність у навчанні, регулярність мовної практики, доступ до живого професійного мовного середовища, що вкрай негативно позначилося на рівні їхньої мовленнєвої компетентності. У цих умовах особливої ваги набуває пошук таких освітніх рішень, які б не лише компенсували освітні втрати, а й сприяли розвитку гнучких мовних навичок, відповідних до потреб сучасного фахівця. Одним із перспективних напрямів є застосування медіадидактики як засобу оптимізації й модернізації мовного навчання.

Медіадидактика – це комплексна освітня стратегія, що передбачає інтеграцію медіаресурсів (аудіо-, відео-, графічних, цифрових, інтерактивних) у дидактичний процес із метою активізації пізнавальної діяльності, підвищення рівня засвоєння знань, розвитку критичного мислення та

комунікативної компетентності. На відміну від традиційної методики, медіадидактика передбачає залучення студентів до активної взаємодії з інформацією, формує у них здатність самостійно добирати, аналізувати, інтерпретувати та трансформувати інформацію відповідно до конкретних навчальних і професійних завдань.

Застосування медіадидактики у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням дає змогу поєднувати формування лінгвістичної, комунікативної та професійної компетентностей. Одним із головних викликів сьогодення є дефіцит мовленнєвої практики в умовах віддаленого або змішаного навчання. Медіаресурси, що включають подкасти, відеофрагменти з професійної діяльності, симуляції мовних ситуацій, електронні тести, інтерактивні словники, сприяють створенню повноцінного мовного середовища, яке імітує реальне професійне спілкування.

Так, наприклад, використання фахово орієнтованих відеоматеріалів (інтерв'ю з експертами, фрагментів професійної діяльності, науково-популярних передач) дозволяє студентам не лише засвоїти фахову термінологію, а й опанувати стилістичні особливості професійного мовлення. Робота з медіатекстами активізує процеси розуміння, аналізу, критичного осмислення, що є необхідним для формування високого рівня мовленнєвої культури. При цьому важливою умовою ефективності є попередній добір медіаконтенту відповідно до цілей навчання та професійної спрямованості спеціальності студентів.

Окремо слід розглянути роль інтерактивних інструментів: онлайн-платформ, мобільних застунків, чат-ботів, що моделюють типові професійні ситуації, в яких студент має застосовувати знання української мови для вирішення практичних завдань (оформлення документів, написання ділових листів, ведення переговорів тощо). Такі формати не лише мотивують студентів, а й забезпечують індивідуальний темп навчання, повторюваність і варіативність мовних ситуацій [4].

Одним із важливих аспектів медіадидактичного підходу є розвиток інтегрованих навичок. Наприклад, завдання на основі інфографіки, професійних вебсайтів чи публікацій у ЗМІ передбачають синтез умінь читання, аналізу інформації, написання власних текстів, що відповідають жанрам і стилям професійного мовлення. У такий спосіб розвивається не лише мовна, а й інформаційна, когнітивна та соціальна компетентність майбутнього фахівця. Крім того, застосування медіадидактики дозволяє забезпечити принцип індивідуалізації навчання: студенти можуть самостійно обирати теми, рівень складності матеріалів, тип завдань відповідно до власних інтересів та потреб. Також варто відзначити потенціал колективної взаємодії у медіасередовищі (онлайн-форуми, спільне редагування документів, цифрові квести), що сприяє формуванню навичок співпраці та діалогічного мовлення.

У практичному вимірі ефективним виявляється створення так званих *медіамодулів* – тематичних навчальних блоків, що включають відео- та аудіоматеріали, вправи, контрольні тести, рефлексивні завдання, що дозволяють здійснювати цілісний підхід до мовної підготовки. Такі модулі можуть бути адаптовані до різних освітніх програм (медичних, технічних, економічних тощо) і відповідати запитам конкретної професійної галузі.

Доцільним є також використання елементів гейміфікації в медіадидактиці, зокрема цифрових симуляцій, інтерактивних ігор, вікторин, квестів, які сприяють формуванню позитивної мотивації, підвищують залученість студентів і створюють умови для емоційного занурення у мовленнєву ситуацію. За допомогою таких форм роботи студенти навчаються в ситуації, наближеній до реальної, що забезпечує ефективне перенесення здобутих знань у практичну діяльність.

Окрім цього, важливим напрямом медіадидактики є розвиток медіаграмотності як складника загальнокультурної компетентності. Вміння критично сприймати медіаконтент, розрізняти достовірну інформацію, аргументовано висловлювати свою думку з посиланням на джерела стає обов'язковою умовою підготовки сучасного фахівця. Робота з медіатекстами формує навички інформаційної безпеки, стійкості до маніпуляцій, розвитку логічного мислення.

Важливо, що медіадидактика відповідає вимогам концепції сталого розвитку освіти, оскільки забезпечує цифрову трансформацію навчального середовища, підтримує інклюзивність, відкритість і доступність освітнього контенту. В умовах нестабільної соціокультурної ситуації в Україні вона дозволяє оперативну адаптувати навчальні програми до нових викликів, а також зберегти безперервність освітнього процесу за будь-яких обставин [1].

Досвід упровадження медіадидактичного підходу в навчальних закладах підтверджує його ефективність: студенти демонструють вищу зацікавленість, активність під час занять, кращі результати у засвоєнні фахової термінології та зростання впевненості у використанні української мови в професійному спілкуванні. Водночас позитивний ефект спостерігається і серед викладачів, які відзначають гнучкість і технологічну зручність інтегрованих медіазасобів, а також підвищення якості освітнього зворотного зв'язку.

Підсумовуючи, варто зазначити, що медіадидактика не є простою заміною традиційного контенту цифровими аналогами. Вона передбачає цілісну зміну логіки викладання: від трансляції знань до їхнього спільного конструювання в цифровому середовищі, що є особливо важливим у контексті подолання освітніх втрат і формування мовленнєвої компетентності сучасного фахівця. У майбутньому доцільним є розроблення методичних рекомендацій щодо створення авторських медіаорієнтованих курсів української мови за професійним спрямуванням із урахуванням спеціалізації студентів, їхніх освітніх потреб і новітніх

технологічних можливостей. Водночас актуальним є проведення науково-практичних досліджень з метою оцінювання ефективності конкретних медіадидактичних інструментів, розробки системи критеріїв якості медіаконтенту та визначення педагогічних умов його оптимального використання.

Окремо слід розглянути роль інтерактивних інструментів: онлайн-платформ, мобільних застосунків, чат-ботів, що моделюють типові професійні ситуації, в яких студент має застосовувати знання української мови для вирішення практичних завдань (оформлення документів, написання ділових листів, ведення переговорів тощо). Такі формати не лише мотивують студентів, а й забезпечують індивідуальний темп навчання, повторюваність і варіативність мовних ситуацій.

Одним із важливих аспектів медіадидактичного підходу є розвиток інтегрованих навичок. Наприклад, завдання на основі інфографіки, професійних вебсайтів чи публікацій у ЗМІ передбачають синтез умінь читання, аналізу інформації, написання власних текстів, що відповідають жанрам і стилям професійного мовлення. У такий спосіб розвивається не лише мовна, а й інформаційна, когнітивна та соціальна компетентність майбутнього фахівця. Крім того, застосування медіадидактики дозволяє забезпечити принцип індивідуалізації навчання: студенти можуть самостійно обирати теми, рівень складності матеріалів, тип завдань відповідно до власних інтересів та потреб. Також варто відзначити потенціал колективної взаємодії у медіасередовищі (онлайн-форуми, спільне редагування документів, цифрові квести), що сприяє формуванню навичок співпраці та діалогічного мовлення.

Досвід упровадження медіадидактичного підходу в навчальних закладах підтверджує його ефективність: студенти демонструють вищу зацікавленість, активність під час занять, кращі результати у засвоєнні фахової термінології та зростання впевненості у використанні української мови в професійному спілкуванні [5].

Таким чином, варто зазначити, що медіадидактика не є простою заміною традиційного контенту цифровими аналогами. Вона передбачає цілісну зміну логіки викладання: від трансляції знань до їхнього спільного конструювання в цифровому середовищі, що є особливо важливим у контексті подолання освітніх втрат і формування мовленнєвої компетентності сучасного фахівця. У майбутньому доцільним є розроблення методичних рекомендацій щодо створення авторських медіаорієнтованих курсів української мови за професійним спрямуванням із урахуванням спеціалізації студентів, їхніх освітніх потреб і новітніх технологічних можливостей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного дослідження встановлено, що медіадидактика є ефективним засобом подолання освітніх втрат у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. Залучення сучасних медіаресурсів

дозволяє створити повноцінне навчальне середовище, що компенсує дефіцит мовленнєвої практики, спричинений кризовими обставинами, зокрема дистанційним чи змішаним навчанням, та сприяє підвищенню мотивації студентів.

Інтеграція медіаелементів у мовну підготовку дає змогу формувати не лише мовленнєву, а й професійну, соціальну та інформаційно-комунікативну компетентності здобувачів освіти. Особливе значення має використання фахово орієнтованого медіаконтенту, який сприяє засвоєнню термінології, оволодінню стилістикою професійного мовлення та розвитку критичного мислення.

Запропонований підхід забезпечує реалізацію принципів інтегрованого навчання, індивідуалізації освітньої траєкторії, активної взаємодії й самостійної роботи студентів. Результати впровадження медіадидактичних рішень у мовну освіту засвідчують зростання якості засвоєння навчального матеріалу, зменшення кількості прогалин у знаннях та розвиток стійких навичок фахового мовлення українською мовою.

Таким чином, медіадидактика має значний потенціал для модернізації освітнього процесу у вищій школі, зокрема в галузі фахової мовної підготовки. Подальші дослідження доцільно спрямувати на створення методичних моделей впровадження медіадидактики в дисципліни гуманітарного й професійного спрямування, розроблення навчально-методичних матеріалів та цифрових платформ, орієнтованих на специфіку майбутньої професійної діяльності студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. Медіаосвіта як чинник розвитку мовної особистості студента. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. С. 55–61.
2. Васильєва О. Медіадидактика як інноваційна технологія в мовній освіті. *Вища освіта України*. 2021. № 2. С. 44–48.
3. Гаврилюк Л. Медіаосвітні технології у вивченні української мови у закладах вищої освіти. *Молодий вчений*. 2021. № 6. С. 127–131.
4. Горобець С. Теоретико-методичні основи розвитку мовленнєвої компетентності студентів немовних спеціальностей. *Освітній дискурс*. 2022. № 4. С. 77–82.
5. Дяченко І. Цифрові освітні ресурси у викладанні української мови за професійним спрямуванням. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 98–103.
6. Закон України про освіту: від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.

REFERENCES

1. Bondarenko, N. (2020). Mediaosvita yak chynnyk rozvytku movnoi osobystosti studenta [Media education as a factor in the development of students' language personality]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 3. S. 55–61. [in Ukrainian]

2. Vasyliieva, O. (2021). Mediadydaktyka yak innovatsiina tekhnolohiia v movnii osviti [Media didactics as an innovative technology in language education]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. №2. S. 44–48. [in Ukrainian]

3. Havryliuk, L. (2021). Mediaosvitni tekhnolohii u vyvchenni ukraïnskoi movy u zakladykh vyshchoi osvity [Media educational technologies in teaching the Ukrainian language at higher education institutions]. *Molodyi vchenyi*. № 6. S. 127–131. [in Ukrainian]

4. Horobets, S. (2022). Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku movlennievoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostei [Theoretical and methodological foundations of the development of speech competence of non-linguistic students]. *Osvitnii dyskurs*. № 4. S. 77–82. [in Ukrainian]

5. Diachenko, I. (2020). Tsyfrovi osvitni resursy u vykladanni ukraïnskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Digital educational resources in teaching Ukrainian for professional purposes]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 4. S. 98–103. [in Ukrainian]

6. Zakon Ukrainy pro osvitu: vid 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). [Law of Ukraine on Education: from 05.09.2017 No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*. № 38–39. Art. 380. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КАЛІНІЧЕНКО Ольга – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, психології та педагогіки Харківського національного медичного університету.

Наукові інтереси: медіадидактика як засіб подолання освітніх втрат під час вивчення української мови за професійним спрямування та мовленнєвої компетентності фахівця.

ПОЛОВИНКО Олена – PhD зі спеціальності 035 «Філологія», викладач кафедри української мови, психології та педагогіки Харківського національного медичного університету.

Наукові інтереси: медіадидактика як засіб подолання освітніх втрат під час вивчення української мови за професійним спрямування та мовленнєвої компетентності фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KALINICHENKO Olha – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kharkiv National Medical University, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy.

Scientific interests: mediadidactic as a means of overcoming educational loss during the study of the ukrainian language for professional purposes and speech competence of a specialist.

POLOVYNKO Olena – PhD in Philology, Kharkiv National Medical University, Lecturer at the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy.

Scientific interests: mediadidactic as a means of overcoming educational loss during the study of the ukrainian language for professional purposes and speech competence of a specialist.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.08.2025 р.

УДК 004:37.011.2]-057.4

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-201-208

КІЛЬЧЕНКО Алла –

науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2699-1722>

e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua

ІВАНОВА Світлана –

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3613-9202>

e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua

ЧИЖМОТРИЯ Олексій –

молодший науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5515-6550>

e-mail: t4ov.ztu@gmail.com

ШИМОН Олександр –

молодший науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7009-2682>

e-mail: olexander.shymon@gmail.com

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ ПОШУКУ НАУКОВИХ МАТЕРІАЛІВ SCILIT

Стаття присвячена розробці методики розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit. У статті розглянуто поняття та процес розвитку цифрової компетентності в Україні, а також – роль відкритих освітньо-наукових інформаційних систем у науково-педагогічній діяльності. Представлено авторську методику розвитку цифрової компетентності з використанням багатофункціональної бази даних Scilit, проаналізовано вплив застосування цієї системи на процес розвитку цифрових навичок наукових та науково-педагогічних працівників, досліджено, як Scilit допомагає знаходити, аналізувати та використовувати наукові матеріали з ефективністю та точністю. Також проаналізовано педагогічний потенціал Scilit для вдосконалення навчального процесу та наукових досліджень, що відкриває нові можливості розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників за допомогою цієї системи.

Авторами статті розроблено спецкурс «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit» для підвищення цифрової грамотності науковців та викладачів закладів вищої освіти за допомогою системи Scilit. Спецкурс складається з двох модулів: 1. Теоретичний модуль – основи цифрової компетентності та методи її формування. 2. Практичний модуль – робота з базою даних Scilit (пошук, аналіз та використання наукових матеріалів). Представлено схему методики розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників з використанням Scilit, яка є теоретично обґрунтованою системою методів, способів, форм та прийомів навчання, спрямованою на формування цифрових навичок роботи з науковими публікаціями. Прогнозованим результатом є підвищення рівня розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників шляхом використання наукової пошукової системи Scilit, що сприятиме їхній конкурентоспроможності в глобальному науковому просторі та інтеграції української науки у світовий академічний простір.

Ключові слова: методика; цифрова компетентність; наукові та науково-педагогічні працівники; наукова діяльність; система пошуку наукових матеріалів Scilit; відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

KILCHENKO Alla –

Researcher of the Department of Open Education and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of

Education of NAES of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2699-1722>

e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua

IVANOVA Svitlana –

PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the

Department of Open Education and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3613-9202>

e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua

CHYZHMOTRIA Oleksii –

Junior Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation

of Education of NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5515-6550>
e-mail: t4ov.ztu@gmail.com

SHIMON Oleksandr –
Junior Researcher of the Department of Open Educational and
Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation
of Education of NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7009-2682>
e-mail: oleksander.shymon@gmail.com

THE METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL STAFF USING THE SCILIT SCIENTIFIC MATERIALS SEARCH SYSTEM

The article is devoted to the development of a methodology for developing the digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff using the Scilit scientific materials search system. The article discusses the concept and structure of digital competence in Ukraine, as well as the role of open educational and scientific information systems in scientific and pedagogical activities. The author's own methodology for developing digital competence using the multifunctional Scilit database is presented, the impact of using this system on the development of digital skills of scientific and scientific-pedagogical staff is analyzed, and how Scilit helps to find, analyze and use scientific materials with efficiency and accuracy is investigated. The author also analyzes the pedagogical potential of Scilit for improving the educational process and research, which opens up new opportunities for developing the digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff using this system.

The authors of the article have developed a special course «Development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff using the Scilit scientific materials search system» to improve the digital literacy of researchers and teachers of higher education institutions using the Scilit system. The special course consists of two modules: 1. Theoretical module – the basics of digital competence and methods of its formation. 2. Practical module – working with the Scilit database (search, analysis and use of scientific materials). The article presents a scheme of methods for developing the digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff using Scilit, which is a theoretically grounded system of methods, ways, forms and techniques of teaching aimed at developing digital skills in working with scientific publications. The predicted result is an increase in the level of development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff through the use of the Scilit scientific search engine, which will contribute to their competitiveness in the global scientific environment and the integration of Ukrainian science into the global academic space.

Key words: methodology; digital competence; scientific and scientific-pedagogical staff; scientific activity; Scilit scientific materials search system; open educational and scientific information systems.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі цифрові технології є не просто допоміжним інструментом, а невід'ємною частиною професійної діяльності. Актуальність проблеми розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників зумовлена масштабною цифровою трансформацією освіти та науки [1]. Сьогодні від наукових і науково-педагогічних працівників вимагається не лише володіння базовими цифровими інструментами, але й здатність створювати, адаптувати та інтегрувати цифровий контент у свою професійну діяльність [2]. Це стосується як навчальних, так і наукових процесів.

Використання **відкритих освітньо-наукових інформаційних систем** (ВОІС) створює нові перспективи для оцінювання публікаційної активності та ефективності діяльності науковців, а також моніторингу актуальності наукових досліджень через аналіз показників (перегляди, завантаження, цитування). Це зумовлює необхідність розвитку цифрової компетентності наукових і та науково-педагогічних працівників, оскільки сучасні вимоги передбачають: постійне навчання та підвищення кваліфікації, вміння ефективно використовувати цифрові інструменти для професійного зростання [3]. Однак в Україні використання ВОІС у навчанні залишається фрагментарним, що обмежує їхній потенціал.

Нагальними проблемами галузі є недостатнє методичне забезпечення використання ІКТ та несистемний розвиток цифрової компетентності, що робить розробку ефективної методики

пріоритетним завданням для інтеграції української науки у світовий академічний простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальність дослідження зумовлена, зокрема, відомими європейськими та національними рамками цифрових компетентностей (**DigComp** та **Рамка цифрових компетентностей громадян України**). Ці документи виділяють створення цифрового контенту, візуалізацію даних і ефективну цифрову комунікацію як ключові складові професійного успіху в умовах цифрового суспільства.

Оновлена версія Європейської рамки цифрових компетентностей **DigComp 2.2** [4] відіграє ключову роль у досягненні стратегічних цілей **Європейського Союзу**, зокрема: забезпечення 80% населення базовими цифровими навичками до 2030 р. (у відповідності до Європейського плану дій «Стовп соціальних прав»), адаптація до викликів сучасних технологій, таких як штучний інтелект, Інтернет речей (IoT), нові форми дистанційної взаємодії.

Формування цифрової компетентності в Україні ґрунтується на **Рамці цифрової компетентності громадян України** [5, с. 8], а також – європейських стандартах DigComp 2.1 [6] та DigComp 2.2 [4] та рекомендаціях європейських і міжнародних інституцій. Рамка враховує національні та культурні особливості, освітні й економічні реалії, сучасні технологічні виклики. Вона охоплює 5 ключових сфер: комп'ютерну грамотність, інформаційну грамотність, роботу з даними, створення цифрового контенту, комунікацію та безпеку в цифровому середовищі. Рівні

володіння компетентністю поділяються на 3 основні рівні (кожен з 2 підрівнями). На базі загальнонаціональної розроблено концептуально-референтну **Рамку цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників** [7].

Дослідження провідних вітчизняних учених останніх років підтверджують необхідність системного розвитку цифрової компетентності, важливість інтеграції сучасних інформаційних технологій у науково-освітній процес, актуальність створення ефективних механізмів підвищення цифрової грамотності науковців. Проте не всі науково-педагогічні працівники наукових установ і закладів вищої освіти (ЗВО) володіють достатньою компетентністю для ефективної цифровізації освітнього процесу та застосування цифрових технологій, що підтверджується результатами аналітичного звіту НАПН України щодо рівня цифрової компетентності науково-педагогічних кадрів [8].

Поняття **цифрової компетентності** охоплює здатність ефективно використовувати ІКТ у професійній діяльності, навчанні та повсякденному житті. Згідно з дослідженням [9], воно включає: розуміння ролі цифрових технологій, критичний аналіз інформації, відповідальне та обґрунтоване використання цифрових ресурсів.

Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників спрямований на підвищення їхньої здатності застосовувати ІКТ у науковій та педагогічній роботі, формування навичок роботи в цифровому середовищі, вдосконалення вмінь критично оцінювати інформацію та використовувати її для вирішення професійних завдань [10, с. 95].

Для вирішення цієї проблеми дослідницький колектив розробив модель розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників [11], яка складається з **чотирьох блоків**: цільового (визначення напрямів розвитку), змістового (наповнення програм навчання), технологічного (використання традиційних та дистанційних методів, сучасних систем управління навчанням), діагностично-аналітичного (оцінка результатів). Ця модель сприяє інтеграції інноваційних підходів у освітній процес, а також мотивує педагогів до постійного самовдосконалення. Опановування Scilit доповнює компетентність з інформаційного пошуку і бібліометричного аналізу. Знання, які отримує науковець: Scilit індексує майже 180 млн наукових публікацій з усього світу, включаючи ті, що мають DOI (через інтеграцію з Crossref та іншими джерелами). Scilit надає метадані публікацій та цитувань (зокрема, з OpenCitations), що дозволяє шукати за назвою, автором, DOI, а також дивитися які роботи цитують подібно до Google Scholar, але з відкритою архітектурою. Scilit багато в чому дублює функції комерційних БД, але є відкритим (open access) і розвивається MDPI як частина їхньої інфраструктури. Це формує уявлення про альтернативні інструменти пошуку наукових матеріалів поза традиційними БД Google Scholar, Scopus. Система Scilit найтісніше пов'язана із

цифровою дослідницькою компетентністю, підкомпонентом «пошук першоджерел» та «моніторинг цитувань» та слугує ще одним інструментом для реалізації цих задач, поряд зі Scopus/WoS. У моделі зазначено використання штучного інтелекту (AI), наукових баз, соціальних мереж для пошуку джерел – Scilit як агрегатор відповідає цій низці, хоча прямо про це не згадується, але за функцією схожий. Через можливість відстежувати цитування Scilit теж сприяє моніторингу наукової діяльності (який є компонентом навчально-наукової компетентності) – наприклад, відстеження, хто і як часто цитує роботи (це близько до функції Google Scholar Profile). Важливий момент: Scilit підтримує відкриту науку, а отже пов'язаний з етичним аспектом: популяризацією відкритих цитатних даних. Це частина кросдідальності компетентності, зокрема аспект критичного аналізу впливу цифрових технологій на науку. Scilit – приклад того, як відкриті технології можуть змінити ландшафт наукової інформації. Отже, розуміння ролі Scilit – це елемент цифрової культури дослідника, коли він орієнтується не лише в комерційних продуктах, а й у відкритій інфраструктурі (подібно OUCI чи Crossref API). Таким чином, компетентність, сформована Scilit, доповнює вже розвинену компетентність роботи з інформаційними системами, роблячи її більш повною і відкрито-орієнтованою.

Сучасні дослідження цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників демонструють зростаючий інтерес до інтеграції цифрових інструментів у наукову діяльність. Останні публікації підкреслюють кілька ключових тенденцій:

1. Роль цифрових компетенцій у науковій комунікації. Дослідження [12] вказує на прямий зв'язок між рівнем володіння цифровими інструментами (зокрема, системами пошуку наукової літератури) та ефективністю наукової праці: вчені з високою цифровою компетентністю демонструють кращі показники публікаційної активності та індексу цитованості.

2. Використання спеціалізованих платформ (Scilit, Dimensions, Scopus та ін.). Автори роботи [13] доводять, що системи пошуку наукових матеріалів, такі як Scilit, значно спрощують ідентифікацію актуальних джерел, аналіз наукових трендів, побудову міждисциплінарних зв'язків. Проте є проблемою недостатнє впровадження цих засобів у практику українських дослідників.

3. Методики розвитку цифрової компетентності. Згідно з сучасними підходами [14], ключову роль відіграють гнучкі навчальні модулі, адаптовані під специфіку наукових дисциплін; міжнародний досвід (зокрема, європейських програм Digital Europe та COST); оцінювання ефективності через показники наукової продуктивності.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних і закордонних учених виявив істотні **прогалини** у сфері використання наукової пошукової системи Scilit у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів. Зокрема, було встановлено:

➤ *Недоліки методичного забезпечення:* відсутність цілісних методик інтеграції Scilit у навчальні цикли; недостатня розробленість механізмів адаптації системи до освітнього процесу.

➤ *Обмеження емпіричної бази:* мінімальна кількість досліджень щодо застосування подібних систем в українському освітньому просторі; нестача даних про ефективність їх використання.

Платформа Scilit стала в нагоді українським вченим під час вимушеної релокації чи роботи з дому: оскільки це безкоштовний ресурс, доступний без VPN і передплат, багато хто користувався ним, коли не мав доступу до інституційних підписок на повнотекстові бази. Це ще один показовий приклад, як відкриті агрегатори можуть підтримувати науку в складних умовах.

Останні дослідження підтверджують необхідність розробки цілісної методики, яка поєднуватиме міжнародні стандарти (DigComp 2.2), практичне застосування систем типу Scilit, національні особливості підготовки науковців.

Мета статті – розробити методику розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання системи пошуку наукових матеріалів, такої як БД Scilit, може значно полегшити процес пошуку і аналізу наукової інформації. Завдяки Scilit можна швидко знаходити актуальні наукові публікації, статті та інші матеріали з певної галузі інтересів, що допоможе бути в курсі останніх наукових досягнень і використовувати їх у професійній діяльності. Отже, багатофункціональна система пошуку наукових матеріалів Scilit є надійним партнером для розвитку цифрової компетентності.

Scilit – це комплексна платформа-агрегатор наукових публікацій, яка розроблена та підтримується видавництвом відкритого доступу MDPI AG і доступна безкоштовно для вчених, дослідників та зацікавленої громадськості. Завдяки високому рівню автоматизації пошуку та обробки даних система оперативно індексує нові публікації з різних джерел – протягом кількох годин або днів. Scilit охоплює статті, книжкові розділи, монографії та препринти.

Багатофункціональна БД **Scilit** (<https://www.scilit.net/>) містить **178 млн** наукових публікацій, зокрема понад **42 млн** статей у відкритому доступі, **7 млн** препринтів від більш ніж 27 тис. видавців та 117 тис організацій (рис. 1).

На основі даних Scilit було створено низку сервісів:

✓ *Scilit Rankings* – рейтингова система, яка оцінює видавництва, наукові журнали та країни за кількістю опублікованих статей.

✓ *Віджет пов'язаних статей* – інструмент для рекомендації наукових публікацій з Scilit на основі ключових слів.

✓ *Сервіс сповіщення про цитування* – повідомляє авторів про нові публікації, в яких цитуються їхні роботи.

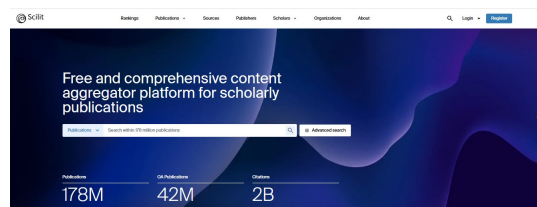


Рис. 1. Головна сторінка БД Scilit

Scilit визначає публікації як «відкритого доступу», якщо виконується хоча б одна з таких умов:

➤ Остаточна версія публікації (VoR) була одразу опублікована під ліцензією відкритого доступу згідно з даними CrossRef про ліцензування.

➤ Цільова сторінка DOI містить машинозчитувані метадані, що підтверджують ліцензію відкритого доступу.

➤ Наявні посилання на безкоштовні PDF-версії статей (якщо такі є). Ці посилання агрегуються зі зовнішніх джерел, зокрема: PubMed Central, CORE, Unpaywall та інших відкритих репозиторіїв.

Scilit пропонує зручний інтерфейс із низкою корисних функцій: миттєвий перегляд рефератів публікацій, фільтрація результатів за типом доступу (відкритий доступ або препринти), чіткі інтерактивні кнопки для різних дій та стандартний інтерфейсний модуль 'Related Articles', що забезпечує пошук схожих публікацій. Якщо виникає проблема, автор може звернути увагу видавця, щоб її виправили, чим саме контролює якість представлення своєї роботи у базах, тобто проявляє проактивність щодо наукометричних даних.

Авторами статті розроблено *спецкурс «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit» (Спецкурс)* [13] для підвищення цифрової грамотності науковців та викладачів ЗВО за допомогою наукової пошукової системи Scilit. Спецкурс складається з **двох модулів**: 1. *Теоретичний модуль* – основи цифрової компетентності та методи її формування. 2. *Практичний модуль* – робота з БД Scilit (пошук, аналіз та використання наукових матеріалів).

Курс **включає**: навчальні матеріали (онлайн-лекції, презентації), методичні рекомендації та інструкції, додаткові ресурси (монографії, наукові статті, посібники), інтерактивні завдання та практикуми.

Методика навчання являє собою системний педагогічний інструментарій, що включає сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають систему форм і методів навчальної діяльності, способів та прийомів організації освітнього процесу, виховних засобів, результатів навчання та ін.

Методика розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників з використанням Scilit є теоретично обґрунтованою системою методів, способів, форм та прийомів навчання, спрямованою на фор-

мування цифрових навичок роботи з науковими публікаціями (рис. 2).

Ця методика *передбачає* систематичний аналіз цифрових ресурсів, використання інтерактивних технологій для дослідження та оцінювання наукової результативності, а також проведення практичних семінарів і тренінгів, орієнтованих на сучасні цифрові технології й інформаційні системи.

Метою є підвищення цифрової компетентності та конкурентоспроможності науковців у глобальному науковому просторі через розвиток навичок ефективного використання цифрових інструментів для наукових публікацій, академічної комунікації та міжнародної співпраці.

Форми та методи навчання: інтерактивні форми (семінари, тренінги, обговорення), практичні заходи (кейс-метод, демонстрації, самостійні роботи), дистанційні формати (онлайн-лекції, консультації, електронне листування) та контроль-оцінювальні механізми (тестування, контрольні заходи).

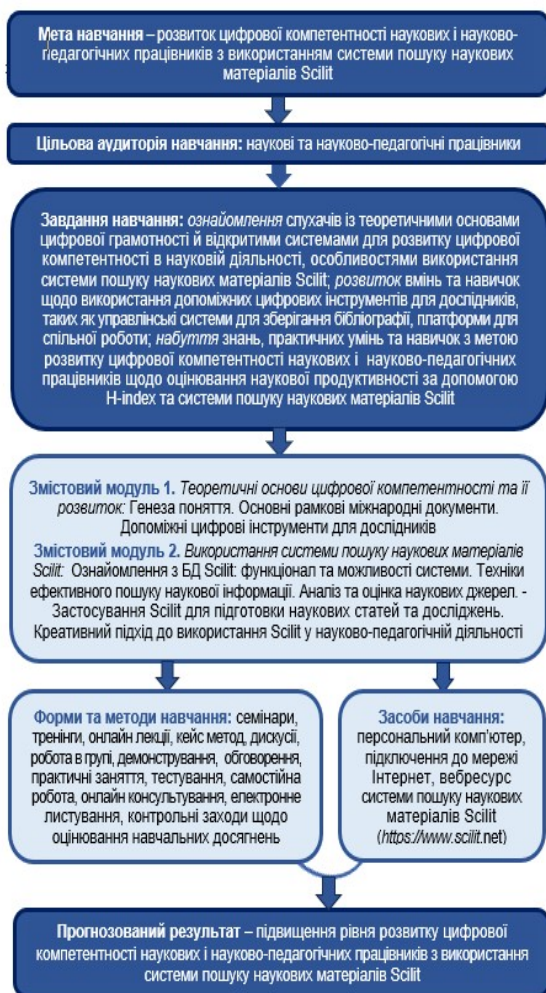


Рис. 2. Методика розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи Scilit

Засоби навчання. Технічне забезпечення навчального процесу включає: комп'ютерне обладнання, Інтернет-з'єднання, платформу Scilit (<https://www.scilit.net>) та інші цифрові інструменти.

Навчально-методичне забезпечення. Слухачам надається доступ до: *рекомендованих джерел* (інформаційно-довідкові та методичні матеріали), *інтерактивних ресурсів* (презентації, тестові завдання), *практичний інструментарій* (індивідуальні завдання), *оцінювального пакету* (методичні матеріали для моніторингу успішності).

Прогнозованим результатом є підвищення рівня розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників шляхом використання наукової пошукової системи Scilit.

Навчальна програма охоплює два ключові модулі:

1. *Теоретичні аспекти цифрової компетентності* (генеза поняття, міжнародні стандарти, та інструментарій для дослідницької діяльності).
2. *Практичне використання Scilit* (функціонал системи, техніки пошуку, аналіз джерел, використання для наукової роботи та педагогічної діяльності, креативні методи застосування Scilit).

Спецкурс реалізується у трьох основних формах:

1. *Очна форма* проводиться на базі ІЦО НАПН України або інших наукових установ НАПН України.
2. *Дистанційна форма* здійснюється через масовий відкритий онлайн-курс.
3. *Змішана форма* поєднує елементи очного та дистанційного навчання.

Нормативно-правова база: Спецкурс враховує вимоги таких законодавчих нормативно-правових актів: Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та ін., що регулюють освітню діяльність, а також – міжнародних програм: «Окінавської хартія глобального інформаційного суспільства», «Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» (IFAP) та ін.

Переваги Спецкурсу: поєднання теоретичної підготовки з практичним застосуванням Scilit, гнучкість у виборі форми навчання (доступ до матеріалів у будь-який час), можливість індивідуалізації навчального процесу, використання сучасних цифрових інструментів для професійного розвитку.

Цільова аудиторія Спецкурсу: наукові та науково-педагогічні працівники, аспіранти й докторанти.

Після завершення Спецкурсу слухачі будуть:

- **знати:** термінологію цифрової грамотності та поняття цифрової компетентності; методи їх розвитку для педагогів і науковців; функціонал системи Scilit (архітектуру, принципи роботи, сильні/слабкі сторони) для пошуку й аналізу рейтингів науково-педагогічних досліджень, наукових установ, університетів, окремих учених у межах країни та ін.
- **уміти:** використовувати системи управління бібліографією (Zotero, Mendeley); платформи для наукової співпраці (Scopus, Web of Science, Google Scholar); БД Scilit для пошуку та аналізу наукових даних; розраховувати наукометричні показники: H-index (Scopus, Web of Science, Google Scholar); National H-index; про-

водити пошук і аналіз наукових публікацій, університетів, наукових установ та окремих учених.

На практичному занятті в комп'ютерному класі слухачам можна дати завдання знайти через Scilit 5 статей за певною темою, яких немає в Google Scholar, або знайти всі роботи окремого автора і порівняти зі Scholar Profile – так вони опанують інтерфейс і зрозуміють відмінності. На семінарі дослідники можуть поділитися враженнями, показати кейси (наприклад, знайдено через Scilit статтю, якої немає у Scopus). Це підвищить довіру колег до інструменту.

Отже, система Scilit, побудована на відкритому програмному забезпеченні, слугує ефективним інструментом для розвитку цифрової компетентності науковців та педагогів. Розроблена методика має чітку практичну спрямованість, дозволяє проводити комплексну оцінку продуктивності наукових установ та ЗВО, результатів науково-педагогічних досліджень, індивідуальних показників науковців та викладачів. *Ключові параметри оцінки включають:* обсяги опублікованих матеріалів, показники завантаження та поширення наукових праць та інші наукометричні індикатори.

БД Scilit для пошуку наукових матеріалів та аналізу наукометричних показників доцільно впроваджувати у вітчизняних ЗВО та наукових установах, тому що міжнародне визнання дослідницького статусу та акредитація залежать від наявності публікацій у авторитетних міжнародних системах (Web of Science, Scopus, Google Scholar) та показників цитованості у цих джерелах.

Спецкурс спрямований на розвиток цифрової компетентності науковців та викладачів ЗВО через освоєння роботи з науковою пошуковою системою Scilit з урахуванням можливості дистанційного навчання в умовах воєнного стану. Отже, розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням БД Scilit може включати такі *ключові аспекти*:

1. *Навички пошуку і аналізу інформації:* використання Scilit допомагає вдосконалити навички пошуку та аналізу наукових матеріалів, що є важливим для підготовки наукових статей та досліджень.

2. *Актуальність та дослідницькі можливості:* Scilit надає доступ до актуальних наукових джерел, що стимулює розвиток нових дослідницьких проєктів та ідей.

3. *Ефективне управління інформацією:* застосування Scilit допомагає ефективно організувати і управляти зібраною науковою інформацією для подальшого використання.

4. *Підвищення професійного рівня:* розвиток цифрової компетентності з допомогою Scilit сприяє підвищенню професійного рівня та конкурентоспроможності у галузі освіти і науки.

5. *Співпраця та обмін знаннями:* Scilit сприяє співпраці між науковими співробітниками та обміну знаннями, що допомагає подальшому розвитку наукової спільноти.

Зазначені аспекти сприяють розширенню знань, вдосконаленню наукових досліджень та підвищенню цифрової компетентності науковців і викладачів. Загалом, *Спецкурс* спрямований на набуття у наукових і науково-педагогічних працівників комплексних знань, умінь та навичок для ефективного використання цифрових технологій у науковій діяльності, підвищення професійної конкурентоспроможності та розвитку вітчизняної науки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, розроблено методику розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, використовуючи систему пошуку наукових матеріалів Scilit. Ця методика є теоретично обґрунтованою системою методів, способів, форм та прийомів навчання, спрямованою на формування цифрових навичок роботи з науковими публікаціями.

Розроблена методика розвитку цифрової компетентності за допомогою Scilit – це науково обґрунтований комплекс навчальних підходів для вдосконалення цифрових навичок у науковій діяльності. Методика охоплює аналіз цифрових ресурсів, інтерактивні технології оцінки наукової діяльності та практичні навчальні заходи з урахуванням сучасних цифрових тенденцій. Мета полягає у розвитку цифрових навичок науковців для ефективної публікаційної діяльності, комунікації та міжнародної колаборації, що підвищує їхню професійну конкурентоспроможність. В результаті впровадження очікується: підвищення рівня цифрової компетентності наукових кадрів, формування практичних навичок роботи зі Scilit та ефективне використання її функціоналу для наукової діяльності. Програма поєднує теоретичну підготовку з цифрової компетентності та практичне освоєння наукової пошукової системи Scilit.

Для підвищення цифрової грамотності наукових працівників та викладачів було розроблено спецкурс «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit», що складається з двох модулів: теоретичного (основи цифрової компетентності) та практичного (робота з БД Scilit).

Доведено, що Scilit допомагає знаходити, аналізувати та використовувати наукові матеріали з високою ефективністю та точністю. Як безкоштовний ресурс, він є зручною альтернативою комерційним БД, особливо в умовах обмеженого доступу. Система сприяє розвитку навичок швидкого виявлення найновіших публікацій, синтезу інформації з різних джерел і наукометричного аналізу. Прогнозованим результатом впровадження методики є підвищення рівня цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, що сприятиме їхній конкурентоспроможності в глобальному науковому середовищі та інтеграції української науки у світовий академічний простір.

В умовах розвитку ІКТ та цифрової науки перспективними є дослідження бібліометричних і

наукометричних систем, які сприяють підтримці науково-педагогічних досліджень, полегшують опанування навичок їх використання, забезпечують ефективний моніторинг та оцінку наукових результатів, допомагають створенню суспільно значущих знань у галузі освіти і науки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Сікора Я. Б., Іванова С. М., Кільченко А. В. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: вітчизняний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 5. С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011>.

2. Новицька Т. Л., Іванова С. М., Кільченко А. В. Відкриті освітньо-наукові інформаційні системи як засіб моніторингу вебсайту наукової установи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Вип. 13 (5). С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-004>.

3. Інформаційно-цифрові технології у педагогічних дослідженнях: методичний посібник / О. М. Спірін та ін.; за наук. ред. проф. О. М. Спіріна. 2023. ЦО НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738151/>.

4. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. *Publications Office of the European Union*, Luxembourg. EUR 31006 EN. 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>.

5. Рамка цифрової компетентності громадян України. *Дія. Освіта*. 2023. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf.

6. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg. EUR 28558 EN. 48. 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/38842>.

7. Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників: проект. *Дія. Освіта*. 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf.

8. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття: Вісник Кафедри ЮНЕСКО*, 2020. № 1. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).

9. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти*. Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730767>.

10. Стиранець В., Гончарова Н. Мотиваційні чинники розвитку цифрової компетентності викладачів педагогічних університетів у системі неформальної освіти. *Scientific practice: modern and classical research methods*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., Бостон, США. 2024. С. 234–236. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.044>.

11. Спірін О., Олексюк В., Василенко Я., Сіренко О. (2024). Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 104. № 6. С. 156–179. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889>.

12. Яськова Н. В., Лабжинський Ю. А. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами електронних соціальних мереж. *Фізико-математична освіта*. 2024. Вип. 39 (5). С. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i5-07>.

13. Кільченко А. В., Іванова С. М. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням системи пошуку наукових матеріалів Scilit: спецкурс (С. М. Іванова, Ред.). ЦО НАПН України. 2025. 39 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746331>.

14. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526>.

REFERENCES

1. Sikora, Ya. B., Ivanova, S. M., & Kilchenko, A. V. (2024) Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh i nauково-pedahohichnykh pratsivnykyv zasobamy vidkrytykh osvito-naukovykh informatsiinykh system: vitchyzniani dosvid [Development of digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff through open educational and scientific information systems: domestic experience]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 12(5). S. 3–79. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011> [in Ukrainian]

2. Novytska, T. L., Ivanova, S. M., & Kilchenko, A. V. (2025). Vidkryti osvito-naukovi informatsiini systemy yak zasib monitorynhu vebсайtu naukovoї ustanovy [Open educational and scientific information systems as a means of monitoring the website of a scientific institution]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 13(5). S. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-004> [in Ukrainian]

3. Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Vakaliuk, T. A., Demianenko, V. M., Kilchenko, A. V., Labzhynskiy, Yu. A., ... & Yaskova, N. V. (2023). Informatsiino-tyfrovі tekhnolohii u pedahohichnykh doslidzhenniakh [Information and digital technologies in pedagogical research]: metodychnyi posibnyk (O. M. Spirin, Red.). ITsO NAPN Ukrainy. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738151/> [in Ukrainian]

4. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg. EUR 31006 EN. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376> [in English]

5. Ramka tsyfrovoy kompetentnosti hromadian Ukrainy [Framework for digital competence of Ukrainian citizens] (2023). Diia. Osvita. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian]

6. Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg. EUR 28558 EN. 48. DOI: <https://doi.org/10.2760/38842> [in English]

7. Kontseptualno-referentna ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh y nauково-pedahohichnykh

pratsivnykiv: proiekt [Conceptual reference framework for digital competence of teaching and research staff: project] (2021). Diia. Osvita. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf [in Ukrainian]

8. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity [Current challenges of digital transformation in education]. Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia: Visnyk Kafedry YuNESKO. №1. S. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian]

9. Kontseptualno-referentna ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh y naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv: proiekt [Conceptual reference framework for digital competence of teaching and research staff: project] (2021). Diia. Osvita. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf [in Ukrainian]

10. Spirin, O. M., & Ovcharuk, O. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist. Entsyklopediia osvity [Digital competence. Encyclopedia of Education]. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy: 2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter. S. 1095–1096. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730767> [in Ukrainian]

11. Styranets, V., & Honcharova, N. (2024). Motyvatsiini chynnyky rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti vykladachiv pedahohichnykh universytetiv u systemi neformalnoi osvity [Motivational Factors for the Development of Digital Competence of Pedagogical University Teachers in the System of Non-Formal Education]. Scientific practice: modern and classical research methods: materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Boston, SSHa. S. 234–236. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.044> [in Ukrainian]

12. Spirin, O., Oleksiuk, V., Vasylenko, Ya., & Sirenko, O. (2024). Model rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh ta naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv [Model for developing the digital competence of scientific and scientific-pedagogical staff]. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. 104(6). S. 156–179. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889> [in Ukrainian]

13. Yaskova, N. V., Labzhynskyi, Yu. A. (2024). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh i naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy elektronnykh sotsialnykh merezh [Developing the digital skills of scientific and scientific-pedagogical staff through electronic social networks]. Fyzyko-matematychna osvita. Vyp. 39(5). S. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i5-07> [in Ukrainian]

14. Kilchenko, A. V. & Ivanova, S. M. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh i naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv z vykorystanniam systemy poshuku naukovykh materialiv Scilit [Development of digital competence among scientific and scientific-pedagogical staff using the Scilit scientific materials search system]: spetskurs. (S. M. Ivanova, Red.). ITsO NAPN Ukrainy. 39 s. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746331> [in Ukrainian]

15. Ovcharuk, O. V. (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeyskykh krainakh [Contemporary approaches to the development of digital competence and digital citizenship in European countries]. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. 2020. T. 76(2). S. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КІЛЬЧЕНКО Алла – науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

ІВАНОВА Світлана – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

ЧИЖМОТЯ Олексій – молодший науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

ШИМОН Олександр – молодший науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KILCHENKO Alla – Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

IVANOVA Svitlana – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Open Education and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

CHYZHMOTRIA Oleksii – Junior Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

SHIMON Oleksandr – Junior Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.08.2025 р.

УДК 811.111:378.147:001.891

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-209-212

КРАВЧЕНКО Олена –

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри права та соціально-економічних відносин
Центральноукраїнського інституту розвитку людини
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4947-3581>
e-mail: olenakravchenko2017@gmail.com

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В УМОВАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

У статті комплексно розглянуто взаємозв'язок між вивченням англійської мови та формуванням навичок академічного письма у студентів закладів вищої освіти. Розкрито теоретичні засади, які демонструють, що розвиток мовної компетенції у процесі опанування англійської мови суттєво сприяє підвищенню рівня академічної грамотності та письмової комунікації. Звернено увагу на виклики інтернаціоналізації науки, які зумовлюють необхідність володіння академічним письмом англійською мовою як інструментом участі у світовому науковому дискурсі. Метою дослідження є обґрунтування ефективних методів і засобів формування академічних навичок письма в межах навчального процесу з англійської мови, що включають роботу з аутентичними академічними текстами, розробку жанрово орієнтованих завдань, інтеграцію цифрових платформ для практики письма, а також застосування інтерактивних методів, зокрема, групових дискусій, рецензування та проєктної діяльності. У статті детально проаналізовано сучасні педагогічні підходи, які сприяють розвитку мовної точності, логічної структури, аргументованості та жанрової компетентності, що є основою академічного письма. Особливий акцент зроблено на необхідності комплексного інтегрованого підходу, що поєднує мовну підготовку з формуванням дослідницьких навичок, дозволяючи студентам адаптуватися до вимог сучасної академічної спільноти. Поєднання традиційних і новітніх дидактичних засобів забезпечує послідовне і системне удосконалення академічних навичок, що впливає на конкурентоспроможність майбутніх фахівців у міжнародному освітньому просторі. Рекомендації, наведені в роботі, можуть бути застосовані при розробці і модернізації навчальних програм та методичних матеріалів для викладання академічного письма англійською мовою, що відповідає потребам сучасної науки і практики.

Ключові слова: академічне письмо, англійська мова, мовна компетенція, жанрова компетентність, цифрові освітні платформи, інтерактивні методики, глобалізація науки, академічна грамотність, міжкультурна комунікація.

KRAVCHENKO Olena –

PhD in Philology, Associate Professor
of the Department of Law and Socio-Economic Relations
Central Ukrainian Institute of Human Development
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4947-3581>
e-mail: olenakravchenko2017@gmail.com

FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING ACADEMIC WRITING COMPETENCE IN THE CONTEXT OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING

The article comprehensively examines the interconnection between learning English as a foreign language and the development of academic writing skills among students of higher education institutions. Theoretical foundations are revealed, demonstrating that the development of linguistic competence during English language acquisition significantly contributes to the improvement of academic literacy and written communication skills. Attention is drawn to the challenges posed by the internationalization of science, which necessitates proficiency in academic writing in English as a tool for participation in the global scientific discourse. The aim of the study is to justify effective methods and tools for developing academic writing skills within the English language learning process, which include working with authentic academic texts, designing genre-oriented tasks, integrating digital platforms for writing practice, as well as employing interactive methods, namely group discussions, peer reviewing, and project activities. The article provides a detailed analysis of modern pedagogical approaches that promote the development of linguistic accuracy, logical structure, argumentation, and genre competence, which constitute the foundation of academic writing. Particular emphasis is placed on the necessity of a comprehensive interdisciplinary approach that combines language training with the development of research skills, enabling students to adapt to the requirements of the contemporary academic community. The combination of traditional and innovative didactic tools ensures consistent and systematic improvement of academic skills, which impacts the competitiveness of future specialists in the international educational environment. The recommendations presented in the work can be applied in the development and modernization of curricula and teaching materials for academic writing instruction in English that meet the demands of contemporary science and practice.

Key words: academic writing, English language, linguistic competence, genre competence, digital educational platforms, interactive methods, globalization of science, academic literacy, intercultural communication.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Формування академічної грамотності набуває особливого значення в контексті сучасної вищої освіти, де якість фахової підготовки нерозривно пов'язана зі здатністю працювати з науковими текстами, аргументовано викладати думки, критично аналізувати джерела та дотримуватися принципів академічної доброчесності. Університетське середовище вимагає від студентів уміння здійснювати аналітичну роботу, проводити обґрунтовані дослідження, створювати

логічно побудовані письмові висловлювання та дотримуватися норм академічного дискурсу. Іноземна мова, зокрема англійська, у цьому контексті розглядається як засіб наукового зростання, що відкриває доступ до глобального академічного простору, сприяє розвитку письмової культури, розширює комунікативні горизонти та спрямовує студента на інтеграцію в міжнародні дослідницькі практики.

Педагогічна практика підтверджує доцільність інтегрування мовної підготовки з форму-

ванням академічних навичок. За належної методичної організації, заняття з іноземної мови стають ефективним простором для поступового розвитку вмінь писати анотації, рецензії, тези, наукові статті, користуватися електронними базами даних, будувати аргументацію відповідно до логічної структури тексту, формувати власну позицію. Застосування англійської мови як навчального інструмента створює умови для розвитку гнучкості мислення, самостійності в роботі з інформацією, аналітичного підходу до наукових проблем. Паралельне опанування мовних та академічних умінь сприяє комплексному зростанню особистості студента в навчальному процесі.

Одним з пріоритетних напрямів сучасної педагогіки є пошук ефективних моделей викладання іноземної мови, що поєднують розвиток мовної компетентності з оволодінням елементами академічного письма. Саме міждисциплінарний підхід відкриває можливості для цілісного формування фахівця, здатного до самостійної наукової діяльності. Методично обґрунтована інтеграція вивчення англійської мови з виконанням академічних завдань спрямована на поступове засвоєння логіки наукової аргументації та жанрових особливостей академічного стилю. Розробка та впровадження подібних підходів вимагає аналізу освітніх потреб, створення відповідного навчального середовища та подальшого удосконалення методів, які забезпечують якісну підготовку здобувачів вищої освіти до участі в академічному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці іноземна мова виступає важливим засобом для розвитку академічного письма, що здатне підвищити рівень академічної грамотності студентів. Наприклад, дослідження Б. Вудалла присвячене аналізу феномену мовного переключення під час письмового висловлювання другою мовою, де показано, що усвідомлене використання рідної мови допомагає подолати складнощі і сприяє формуванню навичок письма іншою мовою [5, с. 7–28]. Л. Валіпурі та Х. Насаджі звертають увагу на специфіку академічної лексики у наукових текстах, що має значення для побудови навчальних матеріалів з акцентом на розвиток мовної компетенції у студентів технічних напрямів [3, с. 248–263]. У роботі М. Байгейта висвітлено методику навчання на основі завдань, яка дозволяє інтегрувати мовні та академічні навички, спрямовані на ефективне засвоєння письмових жанрів [1, с. 381–400]. У свою чергу, Х. Лі підкреслює важливість адаптації методичних підходів до викладання академічної англійської мови у вищій освіті, акцентуючи на необхідності формування в студентів здатності самостійно працювати з науковою інформацією та розвивати критичне мислення [2]. Підхід, що базується на жанрах академічного письма, представлений у дослідженні У. Вінгейт, де наголошується на поетапному ознайомленні студентів із структурними особливостями наукових текстів для підвищення їхньої письмисленнєвої компетентності [4, с. 26–37].

Вітчизняні науковці також акцентують увагу на актуальності формування академічного письма через іноземну мову, враховуючи культурний і міждисциплінарний контекст. Так, А. Є. Болдирева та І. В. Раєвська розробили методичні рекомендації з академічного письма, де підкреслюється роль доброчесності у науковій діяльності як невід'ємної складової якісної освіти [7]. О. В. Отравенко, С. О. Шехавцова і Н. Ю. Довгань трактують академічну грамотність як засіб міжкультурної комунікації, що відкриває ширші перспективи для інтеграції українських студентів у міжнародне наукове середовище [8, с. 211–222]. Акцент на англійській мові як інструменті комунікації сучасного фахівця зроблено у публікації Н. В. Теличко та Т. М. Кравченка, що зумовлює необхідність поєднання мовної підготовки з розвитком навичок академічного письма [9, с. 170–174]. Практичні аспекти формування компетенцій академічного письма розглядаються у роботі Л. М. Черчата та Л. Л. Король, які доводять ефективність міждисциплінарного підходу у навчанні іноземної мови [10, с. 146–150]. Загалом, останні публікації підтверджують, що інтеграція академічного письма у курс іноземної мови сприяє розвитку мовних та дослідницьких умінь, що відповідають сучасним освітнім стандартам.

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних основ та методичних аспектів формування компетентності з академічного письма через вивчення іноземної мови в умовах міждисциплінарного підходу до навчання, а також у визначенні перспектив і викликів впровадження цієї методики у освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Англійська мова в сучасному науковому і освітньому просторі дедалі активніше постає засобом міжнародного спілкування та повноцінним інструментом академічної взаємодії. Для здобувачів вищої освіти, особливо в галузях із високим рівнем теоретичної абстракції володіння англійською мовою виходить за межі навичок усної чи письмової комунікації: воно охоплює здатність аналітично працювати з науковими текстами, розуміти особливості академічного стилю, розпізнавати його жанрові форми, а також структурувати й інтерпретувати логіку викладу. Саме у цьому контексті формується перший рівень академічної грамотності – здатність розпізнавати межу між описом фактичного матеріалу та авторською позицією, розуміти особливості наукової аргументації та послідовності викладу, а також орієнтуватися в дискурсивних практиках академічного середовища. За словами А.Є. Болдиревої та І.В. Раєвської, «навчання академічного письма через іноземну мову вимагає розвитку когнітивних стратегій, які сприяють усвідомленому засвоєнню структури наукового викладу, що своєю чергою активізує навчальну мотивацію студентів і підвищує рівень їхньої академічної самостійності [7, с. 12].

Вивчення іноземної мови у вищій школі сприяє формуванню низки інтелектуальних умінь, що становлять підґрунтя академічного письма. До

них належать логічне структурування думки, побудова аргументу, вміння формулювати тезу та узагальнення, реферування інформації, дотримання формату письмового дискурсу. Опанування англійської як інструмента академічної діяльності неминуче передбачає розвиток уважності до стилістичної модальності, а також критичної чутливості до точності висловлення. Студенти, які опановують жанри письмової комунікації в іншомовному академічному просторі, зокрема, аналітичне есе, огляд літератури, звіт дослідження, одночасно навчаються моделювати власні тексти з урахуванням норм академічної доброчесності, зваженості викладу й доказовості. Як зауважують Л.М. Черчата і Л.Л. Король, саме через аналіз академічних зразків і поступову інтеграцію власної практики письма в академічну парадигму студент здобуває перші уявлення про специфіку наукової мови, що впливає не тільки на мовну, а й на загальнокогнітивну підготовку [10, с. 147].

Поширення глобалізаційних тенденцій, відкритість наукових баз даних, а також активна участь українських здобувачів у міжнародних академічних програмах вимагають переосмислення ролі англійської мови у процесі підготовки майбутніх фахівців. Здатність працювати з англійськими публікаціями, формулювати дослідницьке запитання, укласти опис результатів, подавати апеляції до авторитетних джерел є невід'ємною частиною академічного розвитку. В умовах, коли письмова комунікація стає основним способом репрезентації наукової позиції для широкої аудиторії, саме навички академічного письма виступають індикатором наукової зрілості. Знання мовних засобів реалізації наукового викладу, розуміння жанрових очікувань цільової аудиторії, здатність адаптуватися до вимог академічної доброчесності тісно пов'язані з підготовкою, що базується на міждисциплінарному підході та поєднує мовну і когнітивну компетенції.

Систематичне формування академічного письма вимагає впровадження різноманітних дидактичних інструментів, які ґрунтуються на реаліях академічного середовища та водночас адаптовані до потреб здобувачів вищої освіти. Використання аутентичних текстів, що походять із наукового дискурсу, відіграє провідну роль у розвитку мовної та жанрової компетентності. Робота з науковими публікаціями дозволяє студентам ознайомлюватися і з фаховою лексикою, і зі структурними особливостями академічного письма. Автентичні джерела забезпечують контакт із типовими синтаксичними моделями, термінологією, стилістичними засобами, що властиві науковим жанрам. Як зазначають Л. Валіпурі і Г. Насаджі, «академічна лексика в дослідницьких статтях має високу частотність вживання, але водночас характеризується складністю семантичної інтерпретації, що вимагає поетапного опрацювання» [3, с. 256]. Тому завдання викладача полягає в ретельному доборі текстів із відкритих академічних джерел, які відповідають рівню мовної підготовки студентів, та створенні умов для їх активного аналізу.

Другий напрям методичної роботи передбачає створення цільових завдань, зорієнтованих на формування умінь писати академічні тексти різних жанрових форм: реферати, критичні есе, анотації, літературні огляди, тези доповідей. Успішне оволодіння академічним письмом потребує поступового розвитку жанрової свідомості. З одного боку, студенти повинні розуміти відмінності між текстами описового, аналітичного та аргументативного характеру, з іншого – практикувати створення власних текстів, які відповідають заданим структурним і стилістичним вимогам. Педагогічна ефективність полягає в осмисленні функцій кожного елементу тексту. Із цього погляду доцільно використовувати завдання на заповнення пропущених частин, переформулювання, логічне упорядкування абзаців, а також рецензування фрагментів чужих робіт. Як наголошує Х. Лі, жанрова варіативність письмових завдань у межах академічного англійського курсу дозволяє створити автентичний контекст для мовної практики й водночас сприяє усвідомленню дискурсивної специфіки наукового спілкування [2].

Третій вектор методичної роботи – інтеграція цифрових ресурсів і платформ, які забезпечують автономну практику письма, технічну підтримку під час редагування текстів і можливість отримання зворотного зв'язку. Зокрема, сервіси на кшталт Grammarly та Turnitin є водночас інструментами перевірки граматики і унікальності та засобами рефлексії над якістю письмового продукту. Вони допомагають фокусувати увагу на наступних аспектах: узгодженості, логічній послідовності, аргументативній побудові, точності висловлення. У поєднанні з навчальними базами академічних текстів, цифрові платформи здатні слугувати середовищем для поетапного вдосконалення академічних навичок. Однак важливо, щоб їхнє використання супроводжувалося методичним коментарем викладача, який пояснює технічні функції платформи та вказує на її роль у розвитку академічної компетентності.

У межах інтерактивної методики корисним виявляється поєднання індивідуальної та колективної роботи над письмовими текстами. Організація парного або групового рецензування сприяє виявленню структурних недоліків у власних і чужих текстах та формуванню критичного мислення, що є одним із фундаментальних елементів академічної культури. Проектна діяльність, під час якої студенти спільно готують публікацію, доповідь, аналітичний звіт, поєднує академічне письмо з іншими видами професійної комунікації та сприяє перенесенню знань на міждисциплінарний рівень, а також створенню змістовного, функціонального контексту для письмової діяльності.

Загальна ефективність зазначених підходів залежить від їхньої інтеграції в загальну програму навчання, адаптації до потреб студентів, а також послідовності впровадження. Академічне письмо не може бути ізольованим елементом мовного курсу – воно має вибудовуватися як наскрізна лінія, що поєднує мовну практику, культурну

адаптацію, наукову діяльність і міжособистісну взаємодію в академічному середовищі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Ознайомлення студентів з академічним письмом через призму вивчення англійської мови має суттєве значення як для формування навичок побудови англомовного наукового дискурсу, так і для розвитку загальної культури академічного викладу думки. Організація роботи з академічним письмом у контексті вивчення іноземної мови вимагає застосування змістовно-орієнтованих підходів, які сприяють розвитку стилістичної чіткості, логічної структури, точності формулювань. У поєднанні з методами інтеграції наукових жанрів і форм рефлексії ця практика формує навички англомовного академічного письма, що особливо актуально в умовах міжнародної мобільності та глобалізації науки.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачається розширення спектра інструментів, які забезпечують взаємозв'язок мовної підготовки з основами академічного письма. Зокрема, доречно зосередитися на аналізі ефективності цифрових платформ та технологій штучного інтелекту як допоміжних засобів формування академічної компетентності. Також варто глибше дослідити, яким чином особистісні характеристики студентів, їхній рівень мотивації та міжкультурні чинники впливають на успішність у засвоєнні академічного письма англійською мовою.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bygate M. Sources, developments and directions of task based language teaching. *Language Learning Journal*. 2016. Vol. 44, No. 4. P. 381–400. DOI: 10.1080/09571736.2015.1039566
2. Li H. Teaching academic English in higher education: strategies and challenges. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1559307
3. Valipouri L, Nassaji H. A corpus based study of academic vocabulary in chemistry research articles. *Journal of English for Academic Purposes*. 2013. Vol. 12, No. 4. P. 248–263. DOI: 10.1016/j.jeap.2013.07.001
4. Wingate U. Using academic literacies and genre based models for academic writing instruction: a 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*. 2012. Vol. 11, No. 1. P. 26–37. DOI: 10.1016/j.jeap.2011.11.006
5. Woodall B R. Language switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*. 2002. Vol. 11. No. 1. P. 7–28. DOI: 10.1016/S1060-3743(01)00051-0
6. Yoon H, Polio C. The linguistic development of students as a second language in two written genres. *TESOL Quarterly*. 2016. Vol. 51. No. 2. P. 275–301. DOI: 10.1002/tesq.296
7. Болдирева А Є, Раєвська І В. *Англійська мова. Академічне письмо. Академічна доброчесність: метод. вказівки*. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 40 с.
8. Отравенко О В, Шехавцова С О, Довгань Н Ю. Академічна грамотність як засіб міжкультурної комунікації та невід'ємна частина якості вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. № 2 (340). Ч. I. С. 211–222.
9. Теличко Н В, Кравченко Т М. Англійська мова як засіб комунікації сучасного фахівця в освіті і науці. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 170–174.
10. Черчата Л М, Король Л Л. Формування у студентів закладу вищої освіти компетенцій

академічного письма засобами іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. Т. 2. С. 146–150.

REFERENCES

1. Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task based language teaching. *Language Learning Journal*. 44(4). Pp. 381–400. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1039566> [in English]
2. Li, H. (2025). Teaching academic English in higher education: strategies and challenges. *Frontiers in Education*. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1559307> [in English]
3. Valipouri, L., & Nassaji, H. (2013). A corpus based study of academic vocabulary in chemistry research articles. *Journal of English for Academic Purposes*. 12(4). Pp. 248–263. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.07.001> [in English]
4. Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre based models for academic writing instruction: a 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*. 11(1). Pp. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006> [in English]
5. Woodall, B. R. (2002). Language switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*. 11(1). Pp. 7–28. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00051-0) [in English]
6. Yoon, H., & Polio, C. (2016). The linguistic development of students as a second language in two written genres. *TESOL Quarterly*. 51(2). S. 275–301. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.296> [in English]
7. Boldyreva, A. Ye., & Rayevska, I. V. (2021). *Anhliis'ka mova. Akademichne pys'mo. Akademichna dobrochesnist': metodychni vказivky* [English language. Academic writing. Academic integrity: methodological guidelines]. Odesa : Vydavets' Bukayev V.V. 40 s. [in Ukrainian]
8. Otravenko, O. V., Shekhavtsova, S. O., & Dovhan', N. Yu. (2021). *Akademichna hramotnist' yak zasib mizhkul'turnoyi komunikatsiyi ta nevid'yemna chastyna yakosti vyshchoyi osvity* [Academic literacy as a means of intercultural communication and an essential component of the quality of higher education]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 2(340) (I). S. 211–222. [in Ukrainian]
9. Telychko, N. V., & Kravchenko, T. M. (2024). *Anhliis'ka mova yak zasib komunikatsiyi suchasnoho fakhivtsya v osviti i nautsi* [English as a tool of communication for modern professionals in education and science]. *Innovatsiina Pedahohika*. 68(2). S. 170–174. [in Ukrainian]
10. Cherchata, L. M., & Korol', L. L. (2022). *Formuvannya u studentiv zakladu vyshchoyi osvity kompetensiy akademichnoho pys'ma zasobamy inozemnoyi movy* [Formation of academic writing competencies in higher education students through a foreign language]. *Innovatsiina Pedahohika*. 53(2). S.146–150. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРАВЧЕНКО Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри права та соціально-економічних відносин Центральноукраїнського інституту розвитку людини.

Наукові інтереси: лінгводидактика, методика викладання іноземної мови, академічна іноземна мова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRAVCHENKO Olena – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Law and Socio-Economic Relations at the Central Ukrainian Institute of Human Development.

Scientific interests: linguodidactics, methodology of foreign language teaching, academic foreign language.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 28.08.2025 р.

УДК 8 (072)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-213-217

КРИЧУН Людмила –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2520-7269>
e-mail: krychun.l@gmail.com

БОЙКО Вікторія –

доктор філософії
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6340-2350>
e-mail: viktoriamobil703@gmail.com

ШТРИХИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: МОВНО-ЛІТЕРАТУРНИЙ НАПРЯМ

У статті розглянуто проблему розвитку критичного мислення як однієї з ключових компетентностей сучасного учня в умовах глобалізаційних викликів, соціально-економічних трансформацій та нестабільного освітнього процесу в Україні. Визначено, що критичне мислення, започатковане в педагогічній традиції Дж. Дьюї та розвинене в працях М. Ліпмана, у другій половині XX століття стало провідним освітнім концептом, спрямованим на трансформацію освітнього процесу з пасивного засвоєння знань на формування автономної, самостійно мислячої та соціально відповідальної особистості.

У публікації здійснено аналіз вітчизняних наукових досліджень, простежено адаптацію світових здобутків до специфіки української школи. Узагальнено теоретичне підґрунтя поняття «критичне мислення» у трактуванні зарубіжних та українських дослідників, підкреслено його значення в системі компетенцій XXI століття.

Визначено, що розвиток критичного мислення на уроках української мови та літератури є одним із стратегічних напрямів модернізації національної школи, оскільки забезпечує інтеграцію освітнього процесу з реальними життєвими потребами учнів, формує їхню готовність до прийняття рішень в умовах невизначеності та сприяє становленню особистостей, здатних ефективно функціонувати в інформаційному суспільстві.

У науковій розвідці зазначено, що впровадження прийомів технології критичного мислення на уроках української літератури сприятиме глибшому осмисленню художніх текстів, формуванню особистісної читацької мотивації та розвитку умінь аналізувати й інтерпретувати твори крізь призму світоглядного контексту. А на уроках української мови критичне мислення забезпечуватиме не тільки засвоєння знань, а й розвиток комунікативної компетентності, гнучкості мислення та інтелектуальної самостійності, що відповідає вимогам сучасної освіти та суспільним запитам.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, критичне мислення, освітні компетентності, методика навчання української мови та літератури.

KRYCHUN Liudmyla –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2520-7269>
e-mail: krychun.l@gmail.com

BOIKO Viktoria –

Doctor of Philosophy
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6340-2350>
e-mail: viktoriamobil703@gmail.com

KEY POINTS FOR IMPLEMENTING CRITICAL THINKING TECHNOLOGY: LANGUAGE AND LITERATURE

The article discusses the problem of developing critical thinking as one of the key competencies of modern students in the context of globalisation challenges, socio-economic transformations and an unstable educational process in Ukraine. It is determined that critical thinking, initiated in the pedagogical tradition of J. Dewey and developed in the works of M. Lipman, became a leading educational concept in the second half of the 20th century, aimed at transforming the educational process from passive acquisition of knowledge to the formation of an autonomous, independently thinking and socially responsible personality.

The publication analyses domestic scientific research and traces the adaptation of global achievements to the specifics of Ukrainian schools. It summarises the theoretical basis of the concept of 'critical thinking' as interpreted by foreign and Ukrainian researchers and emphasises its importance in the system of 21st-century competencies.

It has been determined that the development of critical thinking in Ukrainian language and literature classes is one of the strategic directions for the modernisation of national schools, as it ensures the integration of the educational process with the real-life needs of students, shapes their readiness to make decisions in conditions of uncertainty, and contributes to the formation of individuals capable of functioning effectively in an information society.

The research indicates that the introduction of critical thinking techniques in Ukrainian literature classes will contribute to a deeper understanding of literary texts, the formation of personal reading motivation, and the development of skills to analyse and interpret works through the prism of worldview context. In Ukrainian language classes, critical thinking will ensure not only the acquisition of knowledge,

but also the development of communicative competence, flexibility of thinking and intellectual independence, which meets the requirements of modern education and social demands.

Key words: innovative pedagogical technologies, critical thinking, educational competencies, methods of teaching Ukrainian language and literature.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах динамічних соціально-економічних трансформацій та глобалізаційних викликів у сучасному суспільстві система освіти набуває критично важливого значення. Вона є фундаментальним державотворчим пріоритетом та ключовим інструментом формування конкурентоспроможних особистостей, здатних ефективно адаптуватися до мінливих реалій. Особливо гостро це питання постає перед Україною, де поточні геополітичні виклики та постійні переривання освітнього процесу, спричинені повітряними тривогами, вимагають переосмислення традиційних підходів до навчання. Виникає нагальна потреба у впровадженні інноваційних педагогічних технологій, зокрема технології критичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні концепція критичного мислення набула поширення в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. У вітчизняних наукових працях В. Козири, О. Пошетун, П. Сауха, С. Терно, О. Тягла, О. Чуби та ін. здійснено акцент на адаптації світового досвіду до специфіки української освітньої системи, розробку ефективних методів та прийомів, що сприяють формуванню критичного мислення в учнів.

Метою нашої наукової розвідки є репрезентація й аналіз методичних пропозицій щодо реалізації технології критичного мислення на окремих уроках української мови та літератури в 10 класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція критичного мислення (critical thinking) як освітньої новачки сформувалася у США в другій половині ХХ століття і була відповіддю на виклики нового інформаційного суспільства, де традиційні підходи до навчання перестали бути ефективними. Її теоретичним підґрунтям стали ідеї американського філософа та педагога Дж. Дьюї, який наголошував на важливості мислення як активного процесу. Професор Колумбійського університету М. Ліпман систематизував погляди попередника, і в 1987 році заснував Інститут Критичного мислення при Монтклерському коледжі (США).

Ключовим постулатом концепції критичного мислення стала зміна вектора освіти від традиційної парадигми, зосередженої на пасивному накопиченні знань, до розуміння навчання як інструменту формування унікальної й самодостатньої особистості. Освіта стала не кінцевою метою, а лише початком безперервного шляху самопізнання та саморозвитку.

Тлумачення поняття «критичне мислення» базується на визначенні Дж. Дьюї як активного, наполегливого та ретельного розгляду людиною власних переконань, поглядів або певних знань з урахуванням підстав, на яких вони ґрунтуються, та подальших висновків, які вони дозволяють зробити [6, с. 9].

У нашій публікації дотримуємось поглядів О. Пошетун, яка в широкому розумінні тлумачить критичне мислення як комплексне поняття, що «поєднує способи розумової діяльності, певні ціннісні установки та моральні якості і відповідні моделі поведінки, надзвичайно значущі для сучасної людини і суспільства якості, як-от: відкритість, відповідальність, чесність, інтелектуальна сміливість, толерантність і багато інших» [3, с. 12].

Погоджуємося з думкою О. Тягла стосовно того, що феномен критичного мислення «потрібно вивчати і осмислювати як один із суттєвих елементів складніших утворень – мислення вищого порядку, сукупності серцевинних для праці вмінь тощо» [5, с. 240]. На думку дослідника, критичне мислення є «тією життєздатною перспективою розвитку «науки мислити», яка на початку ХХІ століття відповідає умовам ефективної життєдіяльності людини інформаційного суспільства» [4, с. 31]. А ще вчений вважає, що імплементація критичного мислення у специфіку національного менталітету на початку ХХІ століття стане визначальним чинником досягнення Україною паритету з освітніми системами провідних держав. Цей прогноз знайшов своє підтвердження в тому, що з 2018 року наша держава бере участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) [2]. На наш погляд, ефективне проведення PISA-2022 під час ракетних обстрілів та блекаутів стало не тільки символом стійкості, але й емпіричним доведенням функційності освітньої системи, здатної формувати особистостей, які ефективно адаптуються та приймають рішення в екстремальних умовах.

Сьогодні критичне мислення визначається однією з основних навичок ХХІ століття. Воно є ключовим у системі компетенцій «4К», що охоплює ще й креативність, комунікацію та колаборацію. Ця модель, набувши глобального визнання, була інтегрована в методологію PISA з 2015 року.

Програма з української літератури для 10 класу передбачає вивчення художнього доробку письменників у межах широкого літературного спектру – від реалізму до модернізму. При цьому окремі художні твори значні за обсягом, що в поєднанні з перенасиченням шкільних підручників описовим матеріалом призводить до зниження мотивації учнів до читання. У зв'язку з цим актуалізується потреба використання на уроках, зокрема, української літератури методів і прийомів розвитку критичного мислення, які сприятимуть формуванню стійкої читацької зацікавленості та поглибленому осмисленню української класики.

Розгляньмо застосування цього підходу на прикладі фрагментів вивчення новели О. Кобилянської «Impromptu phantasie» («Фантазія-експромт»), у якій ідеться про становлення цілеспрямованої й цілісної особистості.

Безумовно, у контексті вивчення творчості О. Кобилянської, відомої своїми феміністичними поглядами, доцільно акцентувати увагу десятикласників на світоглядній позиції письменниці. Тому ефективно було б порушити проблемне питання на кшталт: Як ви думаєте, що могло означати бути феміністкою для жінки 19 століття? Ми працюємо із старшокласниками, і тому учні вже можуть самостійно оцінювати власні погляди, порівнювати їх із суспільними, а також зіставляти ці позиції в різні часові зрізи.

Оскільки наразі система освіти тяжіє до встановлення зв'язку між літературним текстом і життям, то пропонуємо розглянути становлення особистості героїні нарису О. Кобилянської «Impromptu phantasie». Застосуємо відомий усім прийом евристичної бесіди, у ході якої не тільки пропрацьовуватиметься текст твору, а й формуватиметься оцінка здобувачами освіти шляхів розвитку/становлення внутрішнього Я героїні твору. Пам'ятаємо, що якраз підлітковий вік є ключовим етапом у формуванні особистості, тому цей аспект може стати потужним мотиваційним фактором для учнів.

Ось низка запитань для евристичної бесіди, спрямованої одночасно і на роботу з текстом, і на розвиток критичного мислення десятикласників:

- Пригадайте, яку людину вважають особистістю?
- У якому віці людина стає особистістю?
- Знайдіть у тексті цитату й зачитайте її про те, як лірична героїня описує себе в дитинстві? (Прогнозована відповідь: «Ніжна, вразлива, немов мімоза, з сумовитими очима... бувала знов пристрасною, глибоко зворушеною істотою, що нагадує молодих арабських коней» [1, с. 26]).
- Підтвердіть цитатою з тексту відповідь на запитання: Чи проявлялися в неї в дитинстві риси цілеспрямованості? (Прогнозована відповідь: «Одного понурого полудня, коли небозвід прибрався у грізні хмари, пустилася вона в дорогу до міста по наперсток. В дорозі напала її буря, обернула парасоль сподом наверх, зірвала капелюх аж на карк, однак вона, з личком аж мокрим від дощу, *прямувала сміло і відважно до своєї мети*» [1, с. 26]).
- Що, на вашу думку, означали відчуття ліричної героїні під час канікул, коли вона була у діда і баби: «Вона бачила образи в тонах, відчувала образи в тонах, переживала в уяві з'явища, котрі творила сама: казкові, фантастичні, неможливі, і плакала з смутку невиясненого...» [1, с. 27]. (Прогнозована відповідь: почав формуватися її мистецький хист – бачила світ в образах).
- Що означає епізод, коли лірична героїня упіймала коня: «Неначе мала кітка, закралася вона хильцем до розвішеної звірини, і в хвилі, коли та знов паслась спокійно, вхопила її незаметно за уздечку» [1, с. 28]. (Прогнозована відповідь: сила фізична і духовна).
- Чи має кінь якесь символічне значення? Проаналізуйте цитату: «Кленучи та відказуючи, бігали парубки по полях, розстелених поза домом та городом, і старались піймати жеребця, котрий не

давався їм зловити, котрий кпив собі з них і немовбито жартував з ними» [1, с. 27]. (Прогнозована відповідь: Кінь асоціюється з ліричною героїнею. Вона неприступна, бриклива і дуже прискіплива до людей).

- Чому в нарисі повторюється фраза: «Завсіди пригадують мені се торжественні, поважні звуки дзвонів» [1, с. 27]. (Прогнозована відповідь: особливе чуття музики).

- Як ще лірична героїня проявляє своє особливе ставлення до музики? Зверніть увагу на назву твору. (Прогнозована відповідь: «Impromptu phantasie» – назва музичного твору Ф. Шопена).

- У який момент лірична героїня зрозуміла це особливе ставлення? (Прогнозована відповідь: коли почула гру на фортепіано).

- Як себе описує лірична героїня вже в дорослому віці? (Прогнозована відповідь: «Коли виросла, була майже гарна» [1, с. 30]. «Вона любила чи одного, пристрасно, з пожертвуванням, майже з божевільною любов'ю, однак вона була віроломна натура, – значить, не любила нікого довго. Вона й не подобалася довго мужчинам; її не бажав ніякий мужчина за жінку. Вона була розумна, дотепна, незвичайно багата натура. Займалась малярством, писала, старалась усіма силами заспокоїти в собі ненаситну жаду краси» [1, с. 30]).

- Які риси характеру ліричної героїні дозволяють порівняти її з музикою?

- То як ми можемо охарактеризувати ліричну героїню як особистість?

- Чи вважаєте ви себе особистостями?

Аргументуйте свою думку.

Окрім уроків української літератури, критичне мислення можна і варто розвивати на заняттях з української мови. Ми переконані, що в процесі вивчення української мови в 10 класі ця технологія набуває особливої актуальності, адже вона сприятиме формуванню в учнів аналітичних умінь та здатності до інтерпретації мовних явищ у широкому культурному й світоглядному контексті.

Розглянемо один із варіантів розвитку критичного мислення на уроці української мови під час опанування теми «Мовленнєва ситуація. Елементи мовленнєвої ситуації (мовець (адресат), слухач (аудиторія), предмет мовлення, умови успішного спілкування)». Нам видається, що на такому уроці було б доцільно осучаснити афоризми Григорія Сковороди, адже молоде покоління часто думає, що ті вислови були актуальними в далекі часи, і вивчати їх сучасним учням не варто. Пропонуємо опрацювати такі крилаті вислови відомого філософа й мудреця: 1) «Не шукай щастя за морем»; 2) «Чи не дивина, що один у багатстві бідний, а інший у бідності багатий?»; 3) «Майбутнім ми маримо, а сучасним гордуємо: ми прагнемо до того, чого немає, і нехтуємо тим, що є, так ніби минуле зможе вернутись назад, або напевно мусить здійснитися сподіване».

Пропонуємо змодельовати навчальну ситуацію в контексті розвитку не тільки технології критичного мислення, а й комунікативної компетентності здобувачів освіти. Клас розподіляється за

такими ролями: мовець, аналітики й опоненти. Мовець постає активним інтерпретатором культурної спадщини, а слухачі виконують дві взаємодоповнювальні ролі – аналітика та опонента. Аналітик уважно осмислює зміст і форму висловлювання. Він оцінює рівень аргументації мовця, якість добору мовних засобів та збереження смислу висловлювання. Завдання опонента полягає в тому, щоб виявити слабкі місця в інтерпретації, висловити контраргументи. Такий підхід зумовлює дискусійність процесу навчання, сприяє розвитку критичного мислення та формує вміння не тільки захищати власну позицію, але й визнавати вагомість аргументів інших, що стимулює гнучкість мислення.

Візьмемо до прикладу афоризм «Не шукай щастя за морем».

Мовець: афоризм можна інтерпретувати буквально так: людина не має потреби вирушати далеко, щоб знайти те, чого прагне, адже щастя – це гармонія у власній душі, а не в чужих і недосяжних просторах. І немає нічого дивного в тому, що сьогодні цей афоризм є напрочуд актуальним. В умовах сучасних глобалізаційних процесів молодь постійно перебуває під впливом чужих культурних та соціальних трендів, але, досягаючи певних зовнішніх успіхів, відчуває лише короткотривале щастя, яке при цьому все більше віддаляється від гармонії у власній душі. Для сучасної молоді цей вислів можна перефразувати так: «щастя не в тому, щоб постійно гнатися за трендами, воно в стосунках з близькими, у формуванні власних мрій та життєвих орієнтирів й у внутрішньому спокої».

Аналітик: зміст висловлювання має чітку спрямованість. Форма викладу поєднує в собі інтерпретацію афоризму та сучасні приклади. Рівень аргументації є достатньо переконливим, хоч не підкріплений конкретними прикладами. Добір мовних засобів якісний, бо мовець використовує зрозумілі комунікативні конструкції. При цьому недостатня аргументація може викликати сумніви, якими поділяться опоненти.

Опоненти: сумнівною видається теза про те, що щастя поруч. А якщо людина живе у складних умовах? Чи можна сказати, що вона знайде щастя тільки в собі? У такому разі афоризм видається ідеалістичним. Можна посперечатися із уже згаданою тезою, адже часто зміна місця, подорож, новий досвід справді допомагають людині відчутися щасливішою. Можливо, іноді щастя потрібно шукати за межами власного дому? Також виникає питання, чому сучасна інтерпретація афоризму зосереджена на внутрішньому світі людини, а не враховує соціальні чи економічні фактори, які теж впливають на її благополуччя?

Обговорення важливо аргументовано підсумувати, давши учням чітке розуміння того, що зовнішні фактори складають ліву частку благополуччя кожної людини, однак щастя не варто ототожнювати із зовнішніми благами, адже воно ґрунтується на внутрішній силі конкретної особистості, гармонії людини із собою та зовнішнім світом.

Така форма роботи формує не тільки розуміння основних положень теми, а й розвиває практичні навички критичного аналізу, аргументації та комунікативної гнучкості, що є необхідними в реальних життєвих умовах.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. У сучасних освітніх реаліях критичне мислення стає однією з ключових компетентностей, без оволодіння якою неможливий розвиток особистості, здатної діяти в умовах невизначеності, інформаційного перенавантаження та соціальних трансформацій. Дослідження науковців підтверджують, що формування критичного мислення забезпечує не тільки інтелектуальну автономію, а й розвиток етичних якостей, відповідальності й толерантності, які є визначальними у становленні демократичного суспільства.

Упровадження технології критичного мислення в процес вивчення української мови та літератури забезпечує інтеграцію життєвого досвіду учнів та набутих компетентностей, сприяє розвитку комунікативної гнучкості та інтелектуальної самостійності, що відповідає завданням освіти в умовах загальних глобалізаційних викликів та євроінтеграції України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці цілісної методики інтегрованого застосування технології критичного мислення на уроках української мови та літератури з урахуванням вікових особливостей учнів і сучасних освітніх викликів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кобилянська О. Зібрання творів у 2 томах. Том 1. Київ : Видавництво «Дніпро». 1988. 541 с.
2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакулєнко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, С. Раков, В. Горюх та ін. ; за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с.
3. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2021. 250 с.
4. Тягло О. В. Критичне мислення – сучасна освітня інновація. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2002. Спец. вип. С. 29–35.
5. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. № 2. С. 240–257.
6. Dewey John. *How we think*. Boston – New York – Chicago : D. C. Heath & CO. 1910. 224 p.

REFERENCES

1. Kobylanska, O. (1988). *Zibrannia tvoriv u 2 tomakh* [A collection of works in two volumes]. Tom 1. Kyiv : Vydavnytstvo «Dnipro». 541 s. [in Ukrainian]
2. Natsionalnyi zvit za rezul'tatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022 (2023). [National report on the results of the PISA-2022 international study on the quality of education] / kol. avt. : H. Bychko (osn. avtor), T. Vakulenko, T. Lisova, M. Mazorchuk, V. Tereshchenko, S. Rakov, V. Horokh ta in. ; za red. V. Tereshchenka ta I. Klymenko ; Ukrainnyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv. 395 s. [in Ukrainian]
3. Pometun, O., Hupan, N. (2021). *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia uchniv litseiu na urokakh istorii:*

metodychnyi posibnyk [Methods for developing critical thinking in high school students during history lessons: a methodological guide]. Kyiv: KONVI PRINT. 250 s. [in Ukrainian]

4. Tiahlo, O. V. (2002). Krytychne myslennia – suchasna osvithnia innovatsiia. [Critical thinking is a modern educational innovation]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Spets. vyp. S. 29–35. [in Ukrainian]

5. Tiahlo, O. V. (2017). Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainiskii vyshchii shkoli [Experience of critical thinking acquisition in Ukrainian higher education]. Filosofiia osvity. № 2. S. 240–257. [in Ukrainian]

6. Dewey, John. (1910). How we think. Boston – New York – Chicago : D. C. Heath & CO. 224 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КРИЧУН Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: штрихи до реалізації технології критичного мислення: мовно-літературний напрям.

БОЙКО Вікторія – доктор філософії Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: штрихи до реалізації технології критичного мислення: мовно-літературний напрям.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KRYCHUN Liudmyla – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: key points for implementing critical thinking technology: language and literature.

BOIKO Viktoriia – Doctor of Philosophy Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: key points for implementing critical thinking technology: language and literature.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.07.2025 р.

УДК 378:621.007.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-217-222

ЛЕЛЕКА Тетяна –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-4435>

e-mail: tleleka@ukr.net

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На початку XXI століття підходи до викладання іноземних мов зазнали змін. Головною метою є формування комунікативних компетентностей у здобувачів вищої освіти з урахуванням комунікативних умінь. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розкриття механізмів навчання граматичного матеріалу з позиції його комунікативної спрямованості. Усе базується на мовних знаннях, необхідних для опанування мовної структури. Студенти повинні навчитися спілкуватися іноземною мовою в реальних життєвих ситуаціях і швидко реагувати на репліки іноземною мовою.

Метою дослідження є аналіз існуючих підходів до викладання граматичного матеріалу, а також опис основних аспектів комунікативної граматики.

Розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності неможливий без засвоєння граматичного матеріалу, оскільки мовлення має бути правильним. У контексті сучасних підходів актуальним є питання пошуку нових методів вивчення граматики. Ефективним вважається вивчення граматичного матеріалу з комунікативною спрямованістю, коли студенти розуміють структуру мови й починають використовувати ініціативні конструкції у власних висловлюваннях.

Дедуктивний та індуктивний підходи до вивчення граматики є поширеними, коли студенти або вивчають правило, а потім застосовують його в реченні; або аналізують приклади з подальшим усвідомленням правила. Таким чином, вибір методу залежить від багатьох факторів, таких як вік студентів, кількість часу, відведеного на вивчення матеріалу, та мети навчання. Ефективним способом вивчення граматичної структури є комунікативна ситуація, створена викладачем, щоб студенти відчували необхідність використовувати конкретну граматичну конструкцію і зрозуміли її значення.

Комунікативний метод починається зі сприймання інформації, тренування та самостійного використання вивченого в різноманітних комунікативних ситуаціях. На різних етапах граматичні вправи з комунікативною спрямованістю супроводжуються мовленнєвими завданнями в реальних ситуаціях. Крім того, мовлення студентів має імітувати справжню комунікацію. Уведення граматичних структур повинно бути природним, щоб студенти усвідомлювали їх важливість у формуванні моделей спілкування.

Оцінювання рівня сформованості граматичних навичок здійснюється відповідно до критеріїв оцінювання комунікативної компетентності.

Ключові слова: граматика, комунікативний метод, комунікативна компетентність, мовна структура, комунікативна ситуація.

LELEKA Tetiana –

Candidate of Philological Sciences/PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Translation, Applied and General Linguistics of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-4435>
e-mail: tleleka@ukr.net

THE COMMUNICATIVE APPROACH TO ENGLISH GRAMMAR TEACHING

At the beginning of the 21st century, the approaches to teaching foreign languages have changed. Nowadays, the main goal is to develop the communicative competencies in students of higher education institutions, taking into account their communicative skills. The relevance of this study is determined by the need to reveal the mechanisms of teaching grammatical material from the perspective of its communicative orientation. Everything is built on the basis of language knowledge necessary for mastering the language structure. Students must learn to communicate in a foreign language in real-life situations and quickly respond to foreign-language addresses.

The aim of the study is to analyze the existing approaches to teaching grammatical material, as well as to describe the main aspects of communicative grammar.

The development of all the types of speech activity is impossible without learning grammatical material, since speech must be correct. In the context of the modern approaches, the issue of finding the new methods of studying grammar is relevant. Teaching the grammatical material with a communicative focus, where students understand the structure of the language and begin to use foreign language constructions in their own utterances, is considered effective.

Deductive and inductive approaches to grammar learning are common, where students either learn a rule and then apply it in a sentence, or analyze the examples and then understand the rule. Thus, the choice of method depends on many factors, such as the age of the students, the amount of time allocated to studying the material, and the learning objectives. An effective way to study grammar structure is through a communicative situation created by the teacher so that the students feel the need to use a specific grammatical construction and understand its meaning.

The communicative method begins with the perception of information, training, and independent use of what has been learned in various communicative situations. At different stages, the communicatively oriented grammatical exercises are accompanied by speech tasks in real situations. Additionally, the speech of the students is assumed to imitate real communication. The introduction of the grammatical structures should be natural so that the students understand their importance in forming communication patterns.

The assessment of the level of the formed grammatical skills is carried out according to the criteria for evaluating the communicative competence.

Key words: grammar, communicative method, communicative competence, language structure, communicative situation.

Statement and substantiation of the problem relevance. Grammar is an important aspect of language learning. It is related to different types of language activities: reading, speaking, writing, and listening. It is impossible to learn a language without understanding its grammatical structures. This factor is very important for translation work, as it affects the quality of translation and comprehension.

The knowledge of grammar is one of the most important language competencies, especially when it comes to English grammar, which plays a crucial role in the training of the students [3, p. 35].

Without grammar rules, it is impossible to develop language skills. Such language learning will be limited. As the students study grammar, they acquire the knowledge of language norms and typical grammatical patterns.

The grammar enables learners to master the language structures in practice. It provides an opportunity to apply them in their own speech. It is impossible to master listening, comprehension, and speaking skills without acquiring the grammatical competence [5, p. 45].

During the process of reading and translating a text, grammar provides the structural basis for connecting words into sentences and sentences into coherent discourse, which directly influences text comprehension. The same applies to writing.

There is no doubt that grammar affects the development of speech competence and communicative abilities. This is why grammar is considered a vital component of foreign language education [2, p. 76].

The relevance of researching methods of teaching English grammar is connected to the fact that the main factor in knowing a foreign language today is mastering communicative competencies. To know a language means to be able to use it in communication.

Analysis of current research. The primary debates concerning grammar learning focus on the selection of instructional methods.

Many linguists believe that there are primary objectives in the instruction of grammatical material:

- to teach students how to formulate oral utterances appropriately in accordance with the context and situation;

- to train students to identify grammatical features across the different types of communicative activity to accurately comprehend the meaning of texts or utterances (N. Brown).

Thus, the grammar constitutes a core element in teaching all the forms of communicative activities and represents the foundation of language acquisition (M. Holandiah, D. Erlina, L. Marzulina, F. Ramadhani).

Some educators advocate for grammar to be taught as an inseparable component of reading, writing, listening, and speaking (H. Widodo, L. Tuan), while others find it appropriate to devise the strategies that enable the students to properly formulate their speech (A. Mohammed and N. Perur).

The study of the grammatical models and their application in the speech to achieve correctness is also a key aspect of learning grammar material (B. Prosad).

The goal of grammar is to teach communication in the language and to develop the communicative skills (D. Larsen-Freeman).

When studying English as a foreign language, the students very often use the translation method where the native language is primary, and the meaning of the foreign language construction is revealed through translation (J. Harmer).

Firstly, we can talk about the method where grammar rules assist in translating texts or oral messages – that is, learning grammar through translation. Secondly, nowadays, more and more educators insist on learning grammar through the practical activities. This is the so-called training method (A. Agbatogun).

Obviously, these two approaches to grammar learning are not perfect. The first approach overemphasizes conscious learning. However, not only the automation of knowledge but also skills and abilities should be developed. Language classes are not just about reinforcing the grammar rules.

On the other hand, the second method reduces the role of grammar in the learning process. In this case, it involves applying ready-made grammar structures through the repetition and analogy creation.

The language learning process consists of acquiring automated skills through imitation and practical activity, disregarding conscious language acquisition, where the main goal is to unconsciously integrate into the foreign language system. This approach can be applied to teaching the students of any age. However, today this method is not very effective, as grammar is not given a proper role in foreign language learning.

Many scholars believe that teaching grammar is not very important because one should learn how language is created rather than just how it is used (B. Prasad). Often, people who know grammar rules and do many exercises still make many mistakes in speaking and writing.

Therefore, it is essential to create the conditions for developing the communicative functions of grammar and its use in the various types of speech activity.

The purpose. Therefore, the purpose of the article is to investigate the communicative approach to English grammar teaching. To achieve this goal, the following tasks should be performed:

- to analyze the previous research on grammar teaching;

- to characterize the features of the popular tendencies of English grammar teaching;

- to identify the ways to implement the communicative approach to teach grammar.

The main material of the study. Speaking about the main stages of grammar teaching, we can distinguish the following: practical mastery of a grammar structure; use of it in own sentences; consolidation and repetition of these structures; training the correct reproduction of a specific grammatical model. Such practice helps make language use correct and reinforces the ability to communicate freely in a foreign language [8].

Accuracy is achieved through continuous speech activity. Fluent language proficiency is attained through constant use of grammar in various types of speech activities [4, p. 69]. At the initial stages, it is not recommended to constantly correct mistakes, as this is a natural process. Fluency and correctness in constructing different language structures are interconnected, and the teacher should make the students self-correct their mistakes. For this purpose, the method of conscious grammar learning is used [9, p. 7].

This method is related not only to teaching students grammar and understanding grammatical phenomena but also to developing their ability to analyze grammar constructions and apply them in exercises [6, p. 258]. To do this, a certain construction can be highlighted in a sentence, and students are asked to explain the rule, allowing the teacher to assess their level of knowledge. In other words, the students can consciously explain a specific grammatical phenomenon, recognize it, and understand why a particular form should be used rather than another. However, the practice is no less important. It focuses

on the free use of grammar constructions in speech. In other words, it is the acquisition of implicit knowledge [10, p. 72].

Practically, when we are talking about the explicit knowledge related to language use and its application we mean the ability to apply necessary language tools for a particular communicative situation. The acquisition of such skills is possible when the students are able to independently identify and correct their mistakes.

The implicit knowledge is the subconscious acquisition of language through the various oral and written tasks. That is, the students apply specific grammar rules unconsciously. This process is similar to how children learn to speak: the students correctly use the rules but cannot explain them [7, p. 82].

There are also deductive and inductive approaches to grammar learning. The first one engages the students in observing general language phenomena and then moves toward specific usage. This is an explicit way of learning grammar, which is accompanied by the practical application [11p. 132]. First, the students must understand and memorize the rule, and then apply it in a sentence. This approach gives them more confidence – they are less afraid to create their own sentences based on a model. In other words, it involves repeated practice and reinforcement of the rule.

Among the advantages of this method we can notice that students read the rule, see examples, and independently apply grammatical constructions – moving directly from theory to practice.

However, one of the disadvantages of this approach is that not all the students are able to immediately grasp a rule, even with the examples, which may slow down the development of practical skills. When the rules are explained directly, the students tend to remember them less effectively than if they had analyzed and discovered the patterns on their own.

When we talk about the inductive method, we move from the specific to the general. The students analyze examples and independently derive the grammar rules from them [1, p. 262]. They understand the nature of the grammatical phenomenon based on the examples provided by the teacher.

This method encourages the students to actively work and engage in the process of learning grammar material. However, it also has its advantages and disadvantages.

Among the advantages, we can highlight the fact that students learn to work independently and actively participate in the learning process, developing their critical thinking skills. However, this method requires significant effort from the students and may lead to misinterpretation of the language phenomenon.

Thus, the choice of the method depends on many factors, such as the students' age, the amount of time allocated for studying the material, and the learning objectives.

However, the main challenge is to teach the students to speak a foreign language fluently and without mistakes.

The teacher must transform theoretical knowledge into practical language use. To achieve

this, it is essential to create the motivation for students to apply the acquired knowledge in real situations – and to do it regularly.

It is well known that before moving on to exercises involving the use of necessary grammatical constructions, the rule must first be explained clearly and made understandable and accessible for the application.

To ensure this, it is important to monitor how a specific grammatical phenomenon is applied, and observe how the students use it in their practice.

In our opinion, using a specific grammar construction in writing helps memorize it. After that, the students are already able to apply the learned material in speaking, since during the oral communication there is no time for long reflection.

Grammar instruction should serve as a means of developing the communicative competence. Grammar provides the foundation for producing accurate speech. Studying grammar structures in isolation from communicative activity is ineffective and lacks practical value [5, p. 76].

Teaching grammar material should be based on the development of all the types of speech activity, meaning it must be closely connected with the practical mastery of the language [8]. This is what practical grammar is.

Overall, learning a foreign language is the acquisition of the communicative skills. It is not just theory, but above all practice – the transformation of language material into an actual act of communication [4, p. 72].

Grammar is not only an aspect of foreign language learning but also a means and condition for the communicative activity [7, p. 82].

In higher education institutions, the translation method is often used for teaching grammatical material. This primarily involves memorization of it. More attention is paid to analyzing grammar structures than to developing the various types of speech activity. This method is based on the idea that the students should learn the language as a system. However, the certain difficulties arise when the students do not know how to go from knowledge of language phenomena to spontaneous use of the language in communication.

Therefore, most educators have turned to the communicative method. The students learn through the situational contexts and simulate their speech as closely as possible to the real communicative acts. Grammar teaching through the communicative method is based on interaction [3, p. 138]. It involves explaining language facts in live communication where the students study the form, meaning, and functions of language within communication.

The communicative method of teaching grammatical material includes several approaches. The lexical approach demonstrates that grammar is closely connected with the lexical system of the language, for example, when we talk about phraseological units and idioms [4, p. 73]. According to this aspect, any grammatical phenomenon should be studied in context. Alongside this approach, the guessing-from-context method is often used, where students understand grammar constructions within the context and interpret their meaning.

In our opinion, the source of a grammar structure should be a communicative situation created by the teacher so that the students feel the need to use a specific grammar construction and understand its meaning.

Situational learning and speech orientation are the main factors on which the communicative method is based. The students should interact with each other and create their own communicative situations.

Thus, the communicative method of learning grammar stimulates language interaction. Of course, it requires more work, as it involves preparing the additional tasks and creating the communicative situations. The most important thing is that the communicative aspect meets the modern requirements of foreign language teaching and is currently the most effective.

The knowledge of grammar material is an understanding of language forms. It is not merely the memorization of ready-made structures, but the ability to correctly create own expressions [2, p. 118].

Different teachers present varying amounts of grammatical material during lessons. Nowadays, we observe a reduction in the study of grammar. The communicative approach to foreign language learning encourages more speaking during classes. However, without the knowledge of language structure, the students are likely to make mistakes. Moreover, learning vocabulary will not be truly effective if the students have not developed the skills to correctly combine words into proper constructions.

In our opinion, learning grammar should be a natural process. It should be integrated into the design of real-life situations and communication. In other words, teaching grammar means combining mastery of the language structure with the development of speech. Moreover, this includes not only speaking but also writing, reading and comprehension, as well as listening. The knowledge of grammar facilitates the development of all the types of language skills.

The communicative grammar involves the correct functioning of various structures in speech.

The communicative goal of grammar learning makes it possible to establish the main requirement for the amount of grammar material to be mastered: it should be sufficient for using the language as a means of communication not only within the classroom and the curriculum but also in real-life situations [6, p. 262].

Thus, grammar cannot be taught separately from the different types of language activities. It serves as the foundation for constructing and understanding both spoken and written statements.

The grammar exercises should gradually become more complex. Initially, this involves the perception of information and reproductive exercises. At the second stage, we can use the reproductive tasks or drills. The third stage includes the productive exercises or the use of learned language constructions in students' own utterances.

Thus, the result of teaching is the formation of both reproductive and productive speech in students. It is important to note that the exercises with a communicative focus should include speech tasks for the students and be situationally oriented. There is an

imitation of the real communication. Students practice creating situational dialogues, starting from reproduction and micro-dialogues to speech of various functional types.

With such an approach, the teacher must constantly check the level of the material comprehension. The students do not simply use grammar constructions; they analyze them, correct their own mistakes, and compare different grammar models.

Conclusions and prospects for further researches of directions. To summarize, we can conclude that the communicative approach to teaching grammar contributes to students gaining speaking practice during lessons and starting to speak correctly. They work on language accuracy and correct their mistakes, as they learn to analyze language phenomena. This helps students avoid translating their thoughts word-for-word into a foreign language and instead develop the ability to speak fluently.

Moreover, through several practical lessons, they memorize dialogue structures and standard responses. The communicative approach enables learners to better understand English and accurately translate expressions and texts. This method does not rely on the memorization of the rules but allows students to use English effectively in the real-life situations. The communicative approach to teaching grammar material primarily involves the development of dialogical speaking skills, since this is where the speech comprehension, reaction, and the construction of the own response take place. Based on this, the exercises aimed at developing grammar skills should be designed so that the ultimate result is the creation of a real communicative situation and active participation in it.

The further research is related to the implementation of the communicative strategies for teaching grammar material in different types of speech activities.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Agbatogun A. O. Developing Learners' Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach? *Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17. №1. P. 257-269.
2. Brown N. Principles of language, learning and teaching. 2000. 327 p. URL: <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/06/H-Douglas-Brown-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching.pdf> (дата звернення 13.06.2025).
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd edition. Longman. Pearson Educational Limited. 2001. 446 p.
4. Holandiah M., Erlina D., Marzulina L., Ramadhani F.R. Grammar Instruction in Communicative Language Teaching Classrooms: Student Teachers' Perceptions. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*. 2021. № 1 (8). P. 66-77. URL: https://www.researchgate.net/publication/363673266_Grammar_Instruction_in_Communicative_Language_Teaching_Classrooms_Student_Teachers'_Perceptions (дата звернення 20.06.2025).
5. Larsen-Freeman D. Techniques and Principals in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. 318 p. URL: <https://acasearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> (дата звернення 01.07.2025).

6. Larsen-Freeman D. Teaching Grammar. In M Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, 2001. P. 251-266. URL: <https://englishforbeachpurposes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/larsen-freeman-2014-teaching-grammar.pdf> (дата звернення 05.06.2025).

7. Mohammed A. A and Perur N. R. Difficulties In Teaching And Learning Grammar In An EFL Context1. *International Journal of Instruction*. 2011 Vol.4. No.2. P. 69-87. URL: https://www.researchgate.net/publication/284044214_Difficulties_in_Teaching_and_Learning_Grammar_in_an_EFL_Context (дата звернення 12.06.2025).

8. Poyatos M. C. Exploring Grammar Learning and Teaching as a Student-Centred Process. The University of Queensland, Brisbane, 2005. URL: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:107221> (дата звернення 27.07.2025).

9. Prasad B. N. Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*. 2013. Vol. 14, No. 40. P. 1-8.

10. Tuan L. T. Teaching English Grammar Through Games. *Studies in Literature and Language*. 2010. Vol. 1. No. 7. P. 61-75. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/236303729.pdf> (дата звернення 12.07.2025).

11. Widodo H. P. Approaches and procedures for teaching grammar. *Teaching Practice and Critique*. 2006. Volume 5. Number 1. P. 122-141. URL: <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/journal/files/etpc/files/2006v5n1nar1.pdf> (дата звернення 25.06.2025).

REFERENCES

1. Agbatogun, A. O. (2014). Developing Learners' Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach? *Educational Technology & Society*. Vol. 17. № 1. P. 257-269. [in English]
2. Brown, N. (2000). Principles of language, learning and teaching. URL: <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/06/H-Douglas-Brown-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching.pdf> [in English]
3. Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. 3rd edition. Longman. Pearson Educational Limited [in English]
4. Holandiah, M., Erlina, D., Marzulina, L., Ramadhani, F.R. (2021). Grammar Instruction in Communicative Language Teaching Classrooms: Student Teachers' Perceptions. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*. № 1 (8). P. 66-77. URL: https://www.researchgate.net/publication/363673266_Grammar_Instruction_in_Communicative_Language_Teaching_Classrooms_Student_Teachers'_Perceptions [in English]
5. Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principals in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. URL: <https://acasearch.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf> [in English]
6. Larsen-Freeman, D. (2021). Teaching Grammar. In M Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston. P. 251-266. URL: <https://englishforbeachpurposes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/larsen-freeman-2014-teaching-grammar.pdf> [in English]
7. Mohammed, A. A and Perur, N. R. (2011). Difficulties in Teaching and Learning Grammar in An EFL Context1. *International Journal of Instruction*. Vol.4. No.2. P. 69-87. URL: https://www.researchgate.net/publication/284044214_Difficulties_in_Teaching_and_Learning_Grammar_in_an_EFL_Context [in English]
8. Poyatos, M. C. (2005). Exploring Grammar Learning and Teaching as a Student-Centred Process. The University of Queensland, Brisbane. URL: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:107221> [in English]

9. Prasad, B. N. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. English for Specific Purposes World. Vol. 14. No. 40. P. 1-8.

10. Tuan, L. T. (2010). Teaching English Grammar Through Games. Studies in Literature and Language. Vol. 1. No. 7. P. 61-75. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/236303729.pdf> [in English]

11. Widodo, H. P. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar: Teaching Practice and Critique. Volume 5. Number 1. P. 122-141. URL: <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/journal/files/etpc/files/2006v5n1nar1.pdf> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЕЛЕКА Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методи навчання англійській мові у вищих навчальних закладах, мовна інтеграція, мовні контакти, соціолінгвістика, психолінгвістика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LELEKA Tetiana – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Translation, Applied and General Linguistics of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: methods of teaching the English language in higher school, language integration, language contacts, sociolinguistics, psycholinguistics.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 27.07.2025 р.

УДК 37.018.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-222-226

ЛИТУС Євгеній –

здобувач ОС Магістр зі спеціальності

014 Середня освіта (Технології)

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2467-9743>

e-mail: 12026100@cuspu.edu.ua

РЯБЕЦЬ Сергій –

кандидат технічних наук, доцент,

доцент кафедри інформатики, програмування, штучного інтелекту та технологічної освіти

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7426-1217>

e-mail: 1432002@ukr.net

СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ НАВЧАННІ РОБОТОТЕХНІКИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджується роль проєктно-орієнтованого підходу у викладанні модуля «Основи автоматизації та робототехніки» у закладах загальної середньої освіти. Актуальність теми обумовлена потребою формування в учнів технічного мислення, креативності та практичних компетентностей, необхідних у сучасному технологічному середовищі. Проєктне навчання розглядається як ефективний інструмент інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю, що сприяє розвитку аналітичних, дослідницьких та інженерних навичок.

Авторами зазначається, що проблемно-орієнтоване навчання стимулює критичне мислення через постановку реальних технічних завдань, таких як розробка автономного робота з функцією уникнення перешкод. Учні проходять усі етапи проєкту – від аналізу завдання до тестування та вдосконалення продукту, що формує системний підхід до вирішення інженерних проблем.

Метод досліджень та експериментів розглядається як засіб розвитку технічної грамотності. На прикладі роботи з робототехнічними наборами (Arduino, LEGO Mindstorms) показано, як учні досліджують принципи роботи сенсорів, аналізують їхню ефективність та вдосконалюють конструкції на основі експериментальних даних.

Метод кейс-стаді дозволяє учням аналізувати реальні промислові рішення (наприклад, роботизовані системи Tesla або медичні роботи Da Vinci) та переносити цей досвід у власні проєкти. Це сприяє розумінню сучасних технологій, розвитку аналітичного мислення та вмінню працювати в команді.

Результати дослідження підтверджують, що проєктна діяльність: підвищує мотивацію учнів до вивчення технічних дисциплін, формує дослідницькі та інженерні компетентності, розвиває критичне та системне мислення, готує учнів до майбутньої професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

У висновках зазначається, що проєктно-орієнтований підхід є перспективним напрямом у технологічній освіті, але потребує подальшого вдосконалення, зокрема: розробки критеріїв оцінювання ефективності проєктів, інтеграції STEM/STEAM-підходів, використання штучного інтелекту та машинного навчання в освітніх проєктах.

Стаття може бути корисною для вчителів технологій, методистів, розробників освітніх програм, а також для всіх, хто цікавиться інноваційними методами навчання в технологічній освіті.

Ключові слова: проєктне навчання, робототехніка, технічне мислення, stem-освіта, проблемно-орієнтоване навчання, інженерна творчість, метод кейс-стаді.

LYTUS Yevhenii –

Applicant OS Master in Specialty
014 Secondary Education (Technology)
Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2467-9743>
e-mail: 12026100@cuspu.edu.ua

RYABETS Sergiy –

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Computer Science, Programming, Artificial
Intelligence and Technological Education
Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7426-1217>
e-mail: 1432002@ukr.net

MODERN METHODS OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES WHEN TEACHING ROBOTICS IN TECHNOLOGY LESSONS

This article explores the role of project-based learning in teaching the «Fundamentals of Automation and Robotics» module in general secondary education institutions. The relevance of this topic is driven by the need to cultivate students' technical thinking, creativity, and practical competencies essential in the modern technological environment. Project-based learning is considered an effective tool for integrating theoretical knowledge with practical activity, contributing to the development of analytical, research, and engineering skills.

The authors highlight that problem-oriented learning stimulates critical thinking by presenting real-world technical challenges, such as the development of autonomous robots with obstacle avoidance functionality. Students engage in all stages of the project, from task analysis to product testing and improvement, which promotes a systematic approach to solving engineering problems.

The research and experimental method is discussed as a means of developing technical literacy. Through hands-on work with robotics kits (Arduino, LEGO Mindstorms), students explore sensor operation principles, analyze their efficiency, and improve designs based on experimental data. Additionally, the case study method allows students to examine real-world industrial solutions, such as Tesla's robotic systems or Da Vinci medical robots, and transfer this experience into their own projects. This approach enhances the understanding of modern technologies, fosters analytical thinking, and encourages teamwork.

The results of the study confirm that project-based activities: increase students' motivation to study technical subjects, develop research and engineering competencies, and foster critical and systemic thinking, preparing students for future professional careers in the digital economy.

In conclusion, the project-oriented approach is a promising direction in technology education. However, it requires further refinement, particularly in the development of criteria for evaluating project effectiveness, integrating STEM/STEAM approaches, and incorporating artificial intelligence and machine learning into educational projects.

This article will be useful for technology teachers, methodologists, educational program developers, and anyone interested in innovative teaching methods in technological education.

Key words: project-based learning, robotics education, engineering thinking, technical literacy, problem-based learning, STEM, technology education, case study method.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проектно-орієнтований підхід у процесі вивчення технологій у закладах загальної середньої освіти нині розглядається як один із найефективніших засобів формування творчого потенціалу учнів, їхньої професійної орієнтації та технічної грамотності [10]. На відміну від традиційних методів, проектне навчання забезпечує тісний зв'язок між теоретичним засвоєнням навчального матеріалу та його практичним застосуванням, створюючи умови для ініціативної діяльності, самореалізації та формування інженерного способу мислення.

Залучення учнів до повного циклу проектної діяльності – від виявлення та формулювання технічної проблеми до розробки, моделювання, тестування та вдосконалення кінцевого продукту – стимулює розвиток когнітивної гнучкості, формування дослідницьких навичок, навичок критичного аналізу, стратегічного планування та рефлексивної оцінки результатів власної діяльності [9; 6].

Крім того, самостійний вибір тематики, цілей і засобів реалізації проекту сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, формує дослідницькі компетентності та забезпечує формування стійкого інтересу до інженерно-технічної творчості [5]. У

цьому контексті проектна діяльність постає не лише як дидактичний засіб, а як цілісна педагогічна технологія, здатна забезпечити системне формування ключових та предметних компетентностей у сфері технологічної освіти [8].

У вивченні навчального модуля «Основи автоматики та робототехніки» проектна діяльність відіграє системоутворюючу роль, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань з практичними вміннями. Вона сприяє розвитку критичного мислення, інженерної креативності, командної взаємодії та здатності до вирішення складних технічних завдань. Ефективність залучення учнів до проектної роботи значною мірою зумовлюється вибором педагогом відповідних методів організації проектної діяльності, які мають бути адаптовані до вікових, когнітивних та мотиваційних особливостей школярів. Серед методів організації проектної діяльності на уроках технологій пропонуємо розглянути проблемно-орієнтоване навчання, метод досліджень та експериментів і метод кейс-стаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами проаналізовані наукові роботи таких науковців: Біленко О.В. [1], Бондар О. [2], Федорчук А. [7], Іванов С.В. [3], Хищенко О.О. [8], Максимо-

ва О.О. [4], Мартинюк О.С. [5], Мостенська Т.Л. [3], Михалюк А., Михалюк І. [6], Рибачук-Ярова Т.В. [3], Юрженко В.В. [9; 10], які вивчають питання STEM-освіти, робототехніки та проєктної діяльності в освітньому процесі. В їхніх роботах, зокрема підкреслюється важливість інтеграції робототехніки в освітній процес з технологій, досліджується формування проєктно-технологічної компетентності учнів через робототехнічні засоби, розглядаються умови та моделі впровадження STEM-освіти, тощо.

Отже, метою статті є аналіз сучасних методів організації проєктної діяльності, зокрема: проблемно-орієнтованого навчання, методу досліджень й експериментів, методу кейс-стаді, та їхнього впливу на мотивацію учнів, формування інженерного мислення та професійну орієнтацію.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемно-орієнтоване навчання передбачає залучення учнів до вирішення реальних технічних задач шляхом самостійного формулювання проблеми, висунення гіпотез, пошуку рішень та їх реалізації в проєктній діяльності [7, с. 259].

У межах модуля «Основи автоматики і робототехніки» учні працюють над створенням автономного мобільного робота, що здатен виявляти та уникати перешкоди. Початковий етап включає аналіз технічного завдання, дослідження можливих принципів навігації та оцінку альтернатив. Далі відбувається вибір сенсорів (ультразвукових, інфрачервоних, візуальних), проєктування механічної моделі, добір платформи (Arduino, LEGO Mindstorms) та компонентів.

Наступним кроком є програмування системи керування (на Python або C++), розробка алгоритмів прийняття рішень, обробка сигналів від датчиків та реалізація навігації. Завершує проєкт цикл тестування, аналіз результатів і вдосконалення як апаратної частини, так і програмного забезпечення.

Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, інженерної творчості та практичних компетентностей, необхідних у сучасному технологічному середовищі.

Метод досліджень та експериментів є також одним з ефективних способів організації освітнього процесу при вивченні основ автоматики та робототехніки на уроках технологій. Цей метод дозволяє учням не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у практичних дослідженнях, що сприяє розвитку аналітичного мислення, технічної грамотності та експериментальної культури. Він базується на практичному дослідженні окремих компонентів автоматизованих систем, що дає можливість учням самостійно:

- вивчати принципи роботи датчиків, мікроконтролерів, електронних і механічних систем;
- аналізувати ефективність роботи окремих компонентів та їхню взаємодію;
- порівнювати різні технічні рішення та оптимізувати конструкції на основі отриманих результатів;

- формувати навички емпіричного аналізу, використовуючи реальні дані, отримані під час експериментів [2].

На практиці цей метод можна застосувати наприклад, при дослідженні роботи датчиків у робототехнічних системах. Учні пропонуються виконати серію експериментів, спрямованих на вивчення можливостей різних сенсорів та їхню ефективність у різних умовах.

Метод кейс-стаді забезпечує ефективне поєднання теоретичних знань із практичним аналізом реальних прикладів використання роботизованих систем у сучасних галузях промисловості [3]. Аналіз виробничих кейсів (зокрема, роботизованих ліній на заводах Tesla, логістичних систем Amazon, автономних транспортних засобів або хірургічних роботів типу Da Vinci) сприяє глибшому розумінню принципів роботи автоматизованих механізмів, особливостей їх конструкції, алгоритмів керування, сенсорного забезпечення та виконавчих елементів. У процесі роботи над кейсами учні розвивають навички аналітичного й критичного мислення, вчатьсЯ здійснювати технічний аналіз, формулювати висновки та пропонувати шляхи вдосконалення функціональності систем. Зокрема, йдеться про інтеграцію штучного інтелекту, застосування додаткових сенсорів, оптимізацію алгоритмів керування тощо.

На завершальному етапі учні мають можливість створити спрощений прототип удосконаленої системи на базі Arduino, LEGO Mindstorms або Raspberry Pi, реалізувати базові функції, провести тестування та оптимізувати як конструкцію, так і програмне забезпечення. Такий підхід формує стійку мотивацію до інженерної творчості й дослідницької діяльності в межах навчання робототехніки [4].

Результати такої практичної діяльності учнів свідчать, що використання проєктно-орієнтованого підходу у викладанні модуля «Основи автоматики та робототехніки» сприяє розвитку технічного мислення та інженерної креативності учнів. Проєктне навчання підвищує мотивацію до вивчення технічних дисциплін, зокрема робототехніки, через практичну реалізацію теоретичних знань. Залучення учнів до всіх етапів проєктної діяльності розвиває навички критичного та аналітичного мислення, сприяє формуванню дослідницьких компетентностей і навичок командної роботи.

Метод досліджень та експериментів, застосовуваний під час роботи з робототехнічними наборами, допомагає учням не тільки засвоювати теоретичні знання, але й активно застосовувати їх на практиці. Цей метод сприяє розвитку технічної грамотності, здатності до аналізу та експериментальної роботи, що є необхідними для вирішення реальних інженерних задач.

Метод кейс-стаді дозволяє учням ознайомитися з реальними прикладами використання роботизованих систем у сучасних галузях промисловості, що допомагає глибше зрозуміти різні аспекти робототехніки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проєктно-орієнтований підхід

є ефективним інструментом у технологічній освіті, зокрема у вивченні робототехніки, оскільки він інтегрує теоретичні знання з практичною діяльністю. Застосування методів проблемно-орієнтованого навчання, досліджень та експериментів, а також кейс-стаді допомагає учням розвивати аналітичне мислення, дослідницькі навички та здатність до творчого вирішення технічних завдань. Проектна діяльність сприяє не лише підвищенню рівня навчальної мотивації, але й формуванню інженерного способу мислення, що є необхідним для підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності в умовах сучасних технологій. Впровадження таких підходів у освітній процес дозволяє краще підготувати учнів до професійної діяльності в умовах цифрової економіки та інтеграції новітніх технологій, таких як штучний інтелект і машинне навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Біленко О. В., Пелагейченко М. Л. Технології: підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 2018. 272 с.
2. Бондар О. Значення освітньої робототехніки для формування основ проектної діяльності учнів. Дидаскал: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Реформування вищої освіти в контексті забезпечення сталого розвитку суспільства», 15-16 лист. 2022 р. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2022. № 23. С.237–240.
3. Іванов С. В., Мостенська Т. Л., Федулова І. В., Рибачук-Ярова Т. В. Використання кейс-методів у навчальному процесі. *Сучасні методи навчання*. Наукові праці НУХТ, 2012. № 43. С.107–112.
4. Максимова О. О. Проектна діяльність та робототехніка як провідні напрями STREAM-освіти дітей. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2022. Вип. 50. С. 163–169.
5. Мартинюк О. С., Грабець Н. Б. Робототехніка як міждисциплінарний напрям впровадження STEM-технологій в освітній галузі. Міжпредметні зв'язки природничо-математичних дисциплін в освітньому процесі : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 10-12 березня 2021 р. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. С.98–104.
6. Михалюк І., Михалюк А. Проектне навчання як засіб формування дослідницьких навичок здобувачів освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. № 2(55). С. 154–168.
7. Федорчук А. Теоретичні засади інноваційних технологій викладання інформатики. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та науці*. 2024. С. 259–262.
8. Хищенко О. О. Доцільність застосування проектно-технологічної діяльності на уроках технологій у старшій школі. *Молодий вчений*. 2017. №5. С. 439–442.
9. Юрченко В. В. Методологічні підходи до визначення структури й змісту освітньої галузі «Технологія» в основній школі: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 409 с.
10. Юрченко В. В. Проектна технологія як основа технологічної підготовки шкільної молоді для діяльності в сучасних умовах. *Науково-педагогічні студії*. 2019. Вип. 3. С.11.

REFERENCES

1. Bilenko, O.V., Pelaheichenko, M.L. (2018). *Tekhnolohii: pidruchnyk dlia 10 (11) klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Riven' standartu* [Technologies: Textbook for 10th (11th) grade of general secondary education

institutions. Standard level]. Ternopil: Aston. 272 s. [in Ukrainian]

2. Bondar, O. (2022). *Znachennia osvitoi robototekhniki dlia formuvannia osnov proiektnoi diial'nosti uchniv* [The significance of educational robotics for shaping the fundamentals of project activities for students]. *Dydaskal: zb. mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Reformuvannia vyshchoi osvity v konteksti zabezpechennia staloho rozvytku suspilstva»*, 15-16 lyst. 2022 r. Poltava: PNPU im. V.H. Korolenka. № 23. S. 237-240. [in Ukrainian]

3. Ivanov, S.V., Mostenska, T.L., Fedulova, I.V., & Rybachuk-Yarova, T.V. (2012). *Vykorystannia keis-metodiv u navchal'nomu protsesi* [Using case methods in the educational process]. *Suchasni metody navchannia. Naukovi pratsi NUKhT*. S. 107-112. [in Ukrainian]

4. Maksymova, O.O. (2022). *Proiektna diial'nist' ta robototekhnika yak providni napriamy STREAM-osvity ditei* [Project activity and robotics as leading areas of STREAM education for children]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. Vyp. 50. S. 163-169. [in Ukrainian]

5. Martyniuk, O.S., & Hrabets, N.B. (2021). *Robototekhnika yak mizhdystsyplinamyi napriam vprovadzhennia STEM-tekhnohii v osvittii haluzi* [Robotics as an interdisciplinary direction for implementing STEM technologies in the education sector]. *Mizhpredmetni zviazky pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin v osvittomu protsesi: materialy Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf.*, 10-12 bereznia 2021 r. Luts'k: Vezha-Druk. S. 98-104. [in Ukrainian]

6. Mykhaliuk, I., & Mykhaliuk, A. (2024). *Proiektne navchannia yak zasib formuvannia doslidnyts'kykh navychok zdobuvachiv osvity* [Project-based learning as a means of forming research skills in students]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. № 2(55). S. 154-168. [in Ukrainian]

7. Fedorchuk, A. (2024). *Teoretychni zasady innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia informatyky* [Theoretical foundations of innovative teaching technologies in informatics]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti ta nautsi*. S. 259-262. [in Ukrainian]

8. Khyshchenko, O.O. (2017). *Dotsil'nist' zastosuvannia proiektno-tekhnohichnoi diial'nosti na urokakh tekhnolohii u starshii shkoli* [The feasibility of applying project-technological activities in technology lessons in senior school]. *Molodyi vchenyi*. №5. S. 439-442. [in Ukrainian]

9. Yurzenko, V.V. (2014). *Metodolohichni pidkhody do vyznachennia struktury i zmistu osvitoi haluzi «Tekhnolohii» v osnovnii shkoli: monohrafiia* [Methodological approaches to defining the structure and content of the educational field «Technology» in secondary school: Monograph]. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova. 409 s. [in Ukrainian]

10. Yurzenko, V.V. (2019). *Proiektna tekhnolohiia yak osnova tekhnolohichnoi pidhotovky shkil'noi molodi dlia diial'nosti v suchasnykh umovakh* [Project technology as the basis for technological training of school youth for activity in modern conditions]. *Naukovo-pedahohichni studii*. Vyp. 3. 11 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛИТУС Євгеній – здобувач ОС Магістр зі спеціальності 014 Середня освіта (Технології) Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: сучасні методи організації проектної діяльності при навчанні робототехніки на уроках технологій.

РЯБЕЦЬ Сергій – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики, програмування,

штучного інтелекту та технологічної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: сучасні методи організації проєктної діяльності при навчанні робототехніки на уроках технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LYTUS Yevhenii – Applicant OS Master in Specialty 014 Secondary Education (Technology) Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: modern methods of organizing project activities when teaching robotics in technology lessons.

RYABETS Sergiy – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Computer Science, Programming, Artificial Intelligence and Technological Education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: modern methods of organizing project activities when teaching robotics in technology lessons.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 27.08.2025 р.

УДК 811.161.2:37.378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-226-230

МИЛЬНИЧЕНКО Наталя –

старший викладач кафедри права та соціально-економічних відносин, Центральноукраїнського інституту розвитку людини
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1145-3055>
e-mail: mylnichenkonatalia@gmail.com

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується методика викладання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти, аналізуються традиційні та сучасні підходи до організації навчального процесу, визначаються проблеми та виклики, пов'язані з підготовкою студентів різних спеціальностей. Проблема полягає у забезпеченні ефективності формування професійної мовної компетентності студентів, що відповідає вимогам ринку праці та стандартам професійної освіти. Встановлено, що традиційні методи такі, як: лекційно-семінарська, практична та індивідуальна робота, зберігають актуальність, однак потребують адаптації до умов інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання, а також впровадження інтерактивних, симуляційних і гейміфікованих підходів, що підвищують мотивацію студентів, розвивають комунікативні навички та формують професійне мовлення. Узагальнено результати сучасних досліджень українських науковців, які свідчать про ефективність інноваційних технологій у мовній підготовці та необхідність системного підходу до організації навчального процесу з поєднанням традиційних і новітніх методів, використанням дистанційних платформ, інтерактивних вправ і тестових систем оцінювання. Мета статті – комплексно висвітлити існуючі методичні підходи, визначити напрям удосконалення та окреслити перспективи подальших наукових розвідок у сфері методики викладання української мови за професійним спрямуванням. Результати дослідження свідчать, що ефективна методика передбачає інтеграцію інформаційних технологій у навчальний процес, підвищення практичної спрямованості занять та активне застосування інтерактивних форм роботи, що сприяє формуванню мовної компетентності, професійних навичок комунікації та адаптації до сучасної професійної діяльності. Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням дидактичних матеріалів, цифрових платформ і методичних рекомендацій для оптимізації навчального процесу та дослідження ефективності комбінованого використання традиційних і інноваційних методів у різних галузях підготовки студентів.

Ключові слова: українська мова, професійне спрямування, методика викладання, вища освіта, інтерактивні методи, дистанційне навчання, мовна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології.

MYLNICHENKO Natalia –

Senior Lecturer, Department of Law and Socio-Economic Relations
Central Ukrainian Institute of Human Development
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1145-3055>
e-mail: mylnichenkonatalia@gmail.com

METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the methods of teaching Ukrainian language for professional purposes in higher education institutions, analyzes traditional and modern approaches to organizing the educational process, and identifies specific challenges related to the training of students in various fields. The problem consists in ensuring the effectiveness of developing students' professional language competence, which meets labor market requirements and standards of professional education. It has been established that traditional methods, including lecture-seminar, practical, and individual work, remain relevant, yet require adaptation to the integration of information and communication technologies and distance learning, as well as the introduction of interactive, simulation, and gamified approaches that enhance student motivation, develop communicative skills, and foster professional speech. The results of contemporary Ukrainian research indicate the effectiveness of innovative technologies in language training and highlight the necessity of a systematic approach that combines traditional and modern methods, utilizes distance learning platforms, interactive exercises, and assessment systems. The purpose of the article is to comprehensively present existing methodological approaches, identify directions for improvement, and outline prospects for further scientific exploration in the field of teaching Ukrainian language for professional purposes. The study concludes that effective methodology requires

integration of information technologies into the learning process, increasing the practical orientation of lessons, and active use of interactive teaching methods, which contribute to the development of language competence, professional communication skills, and adaptation to modern professional activity. Future research prospects involve the development of didactic materials, digital platforms, and methodological recommendations to optimize the educational process and examine the effectiveness of combining traditional and innovative methods across various student training programs.

Key words: *Ukrainian language, professional purpose, teaching methods, higher education, interactive methods, distance learning, language competence, information and communication technologies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У процесі навчання здобувачів вищої освіти мовна підготовка, зорієнтована на майбутню професійну діяльність, посідає важливе місце, оскільки формує загальнокультурну та фахову компетентність. Українська мова за професійним спрямуванням (далі – УМПС) у закладах вищої освіти виконує функцію інструмента професійного спілкування, ділової взаємодії та забезпечення ефективної комунікації в колективі та поза ним. В умовах зростання вимог до якості професійної підготовки майбутніх професіоналів постає завдання розроблення і впровадження методики, здатної не тільки забезпечити оволодіння нормами сучасної літературної мови, а й навчити майбутніх фахівців застосовувати мовні засоби у різних видах професійної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поєднання лінгвістичної, комунікативної та прагматичної складових навчання, що потребує методичних рішень, адекватних сучасним освітнім реаліям, оскільки ринок праці висуває високі вимоги до володіння українською мовою в професійному контексті. Постійні зміни інформаційного середовища, розширення сфер ділової та публічної комунікації, інтеграція цифрових технологій у професійну взаємодію обумовлюють потребу в оновленні підходів до викладання дисципліни. Також традиційна лекційно-практична модель не завжди забезпечує формування необхідного рівня мовної компетентності, тому методика викладання української мови за професійним спрямуванням вимагає інтерактивних форм, ситуаційного моделювання, аналізу професійних текстів, виконання практико-орієнтованих завдань. Отже, дослідження питань методики викладання української мови в контексті професійної підготовки має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення для підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти та їхньої готовності до ефективної комунікації в умовах сучасного професійного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел з теми дослідження свідчить про зростання інтересу до проблеми вдосконалення методики викладання української мови за професійним спрямуванням, що зумовлено потребою узгодження навчального процесу із запитамі суспільства, ринку праці та вимогами до фахівців. Дослідники відзначають, що традиційні репродуктивні моделі потребують модернізації, впровадження інноваційних підходів, цифрових технологій та інтерактивних методів. Сучасні розвідки зосереджені на інтеграції професійно орієнтованих завдань у мовну підготовку та адаптації навчального процесу до викликів цифрової епохи.

Серед ефективних інновацій дослідники виокремлюють гейміфікацію, яку І. В. Варнавська називає «ефективним дидактичним інструментом», що «сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців» [2, с. 22]. Л. Г. Удовіченко наголошує на перевагах «поєднання дистанційності та інтерактивності» [11, с. 214], що забезпечує гнучкість і персоналізацію навчання. С. А. Січкарь та І. А. Денисюк зупиняються на ІКТ, які створюють умови для моделювання професійних ситуацій, у яких формуються як мовні, так і соціально-психологічні компетенції [9, с. 63].

Методика УМПС, за І. Гуменюк, повинна базуватися на узгоджених цілях, змісті, методах і формах, адже лише цілісна система забезпечує ефективність [3, с. 28]. Н. М. Діденко, досліджуючи інструменти дистанційного навчання в методиці викладання УМПС вказує, що ефективність дистанційного навчання залежить від його методичної адаптації та поєднання з традиційними формами [5, с. 472], а в умовах воєнного часу потрібні нові стратегії, що поєднують гнучкість технологій та психологічну підтримку студентів.

Серед інноваційних технологій помітне місце займає симуляційне навчання. Н. В. Тільняк зазначає, що «моделювання професійних ситуацій дозволяє студентам відпрацювати комунікативні навички в умовах, наближених до реальності» [10]. О. В. Калініченко та співавтори зазначають, що воно сприяє розвитку навичок прийняття рішень і забезпечує міждисциплінарну інтеграцію [6, с. 188]. Ю. В. Поздрань, І. Є. Зозуля та Н. Л. Франчук виокремлюють як основні тенденції інтерактивність, міждисциплінарність і розвиток критичного мислення [7, с. 95].

Історичний та методологічний вимір досліджуваної проблеми представлений у працях багатьох вчених, зокрема В. В. Борисенка, який підкреслює роль сучасних освітніх технологій у підвищенні ефективності навчання [1, с. 89]. Дослідники також наголошують на потенціалі мережних технологій для розширення навчального середовища. О. Семенов розглядає методику як систему, що поєднує теорію та практику формування компетентності [8, с. 17].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що методика викладання української мови за професійним спрямуванням нині оновлюється, з'являються нові дослідження у напрямі інтерактивності, гейміфікації, симуляційних технологій, дистанційних інструментів та міждисциплінарної інтеграції, що забезпечує її відповідність вимогам сучасної освіти.

Метою статті є дослідження методики викладання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти, визначення ефективних традиційних та інноваційних методів навчання, аналіз їх впливу на формування

мовленнєвої та комунікативної компетентності студентів, а також визначення перспектив подальших наукових розвідок у напрямі удосконалення методики викладання української мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Традиційні методи викладання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти протягом десятиліть формували мовну компетенцію студентів, концентруючи увагу на засвоєнні граматичних норм, стилістичних особливостей та фахової термінології; до таких методів належать лекція, робота з фаховим текстом, письмові вправи, переклад та аналіз мовних зразків. Лекція, спроектована як структурований виклад матеріалу з подальшим обговоренням, забезпечує формування системного розуміння мовних явищ, тоді як робота з професійними текстами дозволяє відпрацьовувати специфічну лексику та збагачувати словниковий запас у контексті майбутньої професійної діяльності. Письмові вправи й переклад спрямовані на закріплення граматичних правил та стилістичних норм, а аналіз мовних зразків забезпечує орієнтацію у професійно функціонуючих конструкціях.

Дослідження свідчать, що традиційні методи, хоча й забезпечують базове засвоєння мовного матеріалу, не завжди сприяють розвитку комунікативної компетентності у професійній сфері. Наприклад, С. А. Січкарь й А. І. Денисюк відзначають, що традиційні методи, орієнтовані на репродуктивне відтворення граматичних структур, обмежують активне застосування мови у професійних комунікаціях [9, с. 63], підкреслюючи необхідність інтеграції нових методик для забезпечення мовленнєвої діяльності. У лекціях, які поєднують аналіз текстів і письмові завдання, викладач формує мовленнєву практику через систематичне повторення граматичних конструкцій, що створює умови для послідовного розвитку мовної компетентності, хоча потребує модернізації шляхом інтеграції активних форм навчання.

Робота з фаховим текстом, що традиційно охоплює читання, коментування та письмовий аналіз, забезпечує засвоєння професійної лексики та стилістики, тоді як письмові вправи формують навички правильного оформлення ділових документів і текстів. Систематична робота зі словником термінів сприяє закріпленню мовного матеріалу та розвитку когнітивних навичок студентів, що підтверджує ефективність класичних підходів у підготовці фахівців, але й водночас окреслює їхні обмеження у сфері активного комунікативного використання мови.

Таким чином, традиційні методи – лекції, письмові вправи, робота з текстами – сформували основу мовної підготовки студентів, забезпечуючи засвоєння граматичних структур і термінології, проте їхня ефективність у розвитку професійної мовленнєвої компетентності є обмеженою, що зумовлює необхідність запровадження інноваційних підходів, інтерактивних методів і технологій, які дозволяють реалізувати комунікативну функцію навчання у професійному контексті.

Сучасні методики викладання УМПС у закладах вищої освіти орієнтовані на активізацію мовленнєвої діяльності студентів і включають інтерактивні технології, симуляційні вправи, гейміфікацію та дистанційні інструменти навчання. Інтерактивні методи, зокрема дискусії, круглі столи, рольові ігри, кейс-стаді та навчальні проекти, формують уміння аргументовано висловлюватися, працювати у команді та приймати рішення у професійних ситуаціях. Як зазначає І. Денис, Інтерактивні методи навчання застосовуються під час проведення тематичних занять, створення тимчасових творчих груп для виконання навчальних проектів чи індивідуально-дослідних завдань, формування портфоліо, організації дискусій та обговорень суперечливих питань у колективі. До таких методів також належить розробка освітніх ресурсів – курсів лекцій, тренінгових матеріалів, творчих, дипломних, аудіо- та відеоробіт тощо [4, с. 312]. Для розв'язання навчальних завдань викладач використовує низку інтерактивних форм роботи, зокрема кейс-технології, відеоконференції, «круглі столи», «мозкові штурми», дебати, фокус-групи, ділові та рольові ігри, групові дискусії й тренінги. До них належить і метод case-study – активний проблемно-ситуаційний аналіз, заснований на опрацюванні конкретних практичних ситуацій.

Інтерактивне та симуляційне навчання дозволяє імітувати реальні професійні процеси, надаючи студентам можливість опрацьовувати ситуації, що відповідають їхній майбутній діяльності, при цьому сприяючи розвитку мовленнєвих навичок та критичного мислення.

Гейміфікація виступає засобом мотивації та підвищення залученості студентів. І. В. Варнавська підкреслює, що гейміфікація «ґрунтується на поєднанні елементів гри з навчальною діяльністю, що сприяє підвищенню залученості студентів і розвитку їх комунікативних, професійних і критично-аналітичних навичок» [2, с. 23]. У контексті професійно спрямованого навчання гейміфікація інтегрується з традиційними методами, такими як письмові вправи та аналіз текстів, що призводить до ефективності засвоєння мовних норм.

Дистанційні та онлайн-технології стали важливим інструментом сучасної методики, особливо у зв'язку з трансформаціями освітнього процесу; дистанційні форми навчання, поєднані з інтерактивними платформами, розширюють можливості для практичного опрацювання професійних текстів та розвитку комунікативних умінь. Н. М. Діденко стверджує, що «інструменти дистанційного навчання значно оптимізують освітній процес, підвищують рівень активності студентів, сприяють формуванню мовного іміджу майбутнього фахівця» [5, с. 476], що підкреслює важливість їх інтеграції у навчальний процес.

Застосування нових технологій забезпечує синтез традиційних методів у системі навчання, де лекції та письмові вправи виконують функцію базової підготовки, а інтерактивні заняття формують мовленнєву активність, комунікативну компетентність. Такий комплексний підхід забезпечує гармонійне поєднання граматичних знань,

лексичних умінь і практичної комунікативної діяльності, необхідної у професійному середовищі.

Лекції та письмові вправи створюють базу, тоді як інтерактивні методи, рольові ігри, кейс-стаді, симуляції та гейміфікація підвищують мотивацію й розвивають критичне мислення. Дистанційні платформи забезпечують індивідуальний темп навчання. Комплексний підхід сприяє кращому засвоєнню лексики, аналізу професійних текстів і впевненому використанню мови в різних ситуаціях, а його результативність залежить від майстерності викладача та вміння адаптувати завдання до потреб студентів.

Серед практичних прийомів інтеграції методів – поєднання письмових вправ із симуляційними завданнями, використання кейсів та ролевих ігор для закріплення граматичних конструкцій, впровадження гейміфікованих тестів та онлайн-платформ для самоперевірки. Поєднання традиційних методів із сучасними технологіями сприяє підвищенню мотивації студентів і забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу.

«Сьогодні склалися сприятливі умови для використання інноваційних технологій навчання (методи активного навчання, інтерактивні методи), оскільки вони значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованій практичній реалізації» [7, с. 95]. Застосування інтерактивних особистісно орієнтованих методів у вивченні української мови за професійним спрямуванням розвиває комунікативні вміння студентів у професійній та офіційно-діловій сферах, стимулює пізнавальний інтерес. Такі методи залучають до активної участі в комунікативних ситуаціях як повсякденного, так і професійного характеру, поглиблюючи знання та навички у практичній діяльності.

Отже, раціональне поєднання традиційних і сучасних методів сприяє формуванню професійної мовної компетентності, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і мотивації студентів. Такий підхід забезпечує засвоєння фахової лексики, граматичних і стилістичних норм, уміння працювати з професійними текстами та застосовувати мовні знання на практиці, підвищуючи якість підготовки в умовах сучасної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження методики викладання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти дозволяє зробити висновок, що найбільш ефективним є поєднання традиційних методів навчання з інноваційними технологіями, інтерактивними формами роботи та дистанційними платформами; що забезпечує комплексний розвиток мовленнєвої компетентності студентів, сприяє формуванню фахової лексики, підвищує комунікативну активність, критичне мислення та самостійність у професійній діяльності. Навчальний процес стає гнучким і адаптованим до індивідуальних потреб, що сприяє успішному опануванню професійних навичок і реалізації освітніх програм.

Перспективи подальших розвідок стосуються удосконалення методичних прийомів з ураху-

ванням різних груп студентів, розробки комплексних диференційованих навчальних стратегій, інтеграції новітніх цифрових та ігрових технологій у навчальний процес, а також оцінки їхнього впливу на формування професійної мовленнєвої компетентності. Розробка таких підходів дозволить підвищити ефективність підготовки фахівців та забезпечити більш глибоке і системне засвоєння професійної мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко В. В. Сучасні освітні технології навчання української мови у вищій школі. *Наукові записки НДІ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 3. С. 88–91.
2. Варнавська І. В. Гейміфікація у викладанні української мови (за професійним спрямуванням) для економічних спеціальностей. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка*. 2025. № 23. С. 21–27.
3. Гуменюк І. М. Методична система навчання української мови за професійним спрямуванням: обґрунтування об'єктивності передумов експериментального дослідження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 27–31.
4. Денис І. Інтерактивні методи вивчення курсу «українська мова за професійним спрямуванням» для студентів НЛТУ України. «Мова – кордон національної безпеки»: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, Львів, 21 лютого 2025 року. Львів : ЛДУ БЖД, 2025. С. 309–313.
5. Діденко Н. М. Інструменти дистанційного навчання в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням. *The 12 th International scientific and practical conference "Modern research in world science"*. Lviv. 2023. P. 471–478.
6. Калініченко О. В., Скорбач Т. В., Половинко О. С. та ін. Симуляційне навчання на заняттях з «української мови (за професійним спрямуванням)». *Сучасні тенденції та перспективи розвитку вищої медичної (фармацевтичної) освіти в Україні: матеріали XXII Всеукр. наук.-практ. конф.* (Тернопіль, 22–23 трав. 2025 р.). Тернопіль : ТНМУ, 2025. С. 187–190.
7. Поздрань Ю. В., Зозуля І. Є., Франчук Н. Л. Сучасні тенденції в методиці викладання української мови за професійним спрямуванням. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород : Гельветика, 2020. Т. 1. Вип. 13. С. 94–98.
8. Семенов О. Методика викладання української мови у вищих навчальних закладах: навчальний посібник. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 220 с.
9. Січкач С. А., Денисюк І. А. Інформаційно-комунікаційні технології та методика викладання української мови за професійним спрямуванням. *Закарпатські філологічні студії* / редкол. : І. М. Зимомря (гол. ред.) та ін. Ужгород : Гельветика, 2021. Т. 1. Вип. 19. С. 61–66.
10. Тільняк Н. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови за професійним спрямуванням. *Українська мова, культура та міжетнічна комунікація у глобалізованому світі*. URL: <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:zxUNZojaRS0J:scholar.google.com> (дата звернення: 14.08.2025).
11. Удовіченко Л. Г. Дистантність та інтерактивність у методиці викладання української мови (за професійним спрямуванням). *Лінгвістичні дослідження*. 2025. № 62. С. 213–224.

REFERENCES

1. Borysenko, V. V. (2013). Suchasni osvichni tekhnologii navchannia ukrainської movy u vyshchii shkoli [Modern educational technologies for teaching the Ukrainian

language in higher education]. Naukovi zapysky NDI im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. №3. S. 88–91. [in Ukrainian]

2. Varnavska, I. V. (2025). Heimifikatsiia u vykladanni ukraïnskoi movy (za profesiïnym spriamuvanniam) dlia ekonomichnykh spetsialnostei [Gamification in teaching the Ukrainian language (for professional purposes) for economic specialties]. Tavriiskyi naukovyi visnyk. Serii: Ekonomika. №23. S. 21–27. [in Ukrainian]

3. Humeniuk, I. M. (2025). Metodychna systema navchannia ukraïnskoi movy za profesiïnym spriamuvanniam: obgruntuvannia obiektyvnosti peredumov eksperymentalnoho doslidzhennia [Methodological system of teaching the Ukrainian language for professional purposes: substantiation of the objectivity of the prerequisites for experimental research]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. №218. S. 27–31. [in Ukrainian]

4. Denys, I. (2025). Interaktyvni metody vyvchennia kursu «ukraïnska mova za profesiïnym spriamuvanniam» dlia studentiv NLTU Ukrainy [Interactive methods of studying the course “Ukrainian language for professional purposes” for students of NLTU of Ukraine]. In «Mova – kordon natsionalnoi bezpeky»: zbirnyk tez dopovidei Vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lviv : LDU BZHD. Pp. 309–313. [in Ukrainian]

5. Didenko, N. M. (2023). Instrumenty dystantsiinoho navchannia v metodytsi vykladannia ukraïnskoi movy za profesiïnym spriamuvanniam [Distance learning tools in the methodology of teaching the Ukrainian language for professional purposes]. The 12th International scientific and practical conference “Modern research in world science”. Lviv. Pp. 471–478.

6. Kalinichenko, O. V., Skorbach, T. V., Polovynko, O. S. et al. (2025). Symuliatyine navchannia na zaniattiakh z «ukraïnskoi movy (za profesiïnym spriamuvanniam)» [Simulation training in classes on “Ukrainian language (for professional purposes)”]. In Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku vyshchoi medychnoi (farmatsevtichnoi) osvity v Ukraini: materialy KhKhII Vseukr. nauk.-prakt. konf. Ternopil : TNMU. Pp. 187–190. [in Ukrainian]

7. Pozdran, Yu. V., Zozulia, I. Ye., & Franchuk, N. L. (2020). Suchasni tendentsii v metodytsi vykladannia ukraïnskoi movy za profesiïnym spriamuvanniam [Modern trends in the methodology of teaching the Ukrainian language for professional purposes]. Zakarpatski filolohichni studii. T. 1. Vyp. 13. S. 94–98. [in Ukrainian]

8. Semenoh, O. (2014). Metodyka vykladannia ukraïnskoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh:

navchalnyi posibnyk [Methodology of teaching the Ukrainian language in higher education institutions: a study guide]. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 220 p. [in Ukrainian]

9. Sichkar, S. A., & Denysiuk, I. A. (2021). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii ta metodyka vykladannia ukraïnskoi movy za profesiïnym spriamuvanniam [Information and communication technologies and the methodology of teaching the Ukrainian language for professional purposes]. Zakarpatski filolohichni studii. T. 1. Vyp. 19. S. 61–66. [in Ukrainian]

10. Tilniak, N. V. (2025). Innovatsiini pidkhody u vykladanni ukraïnskoi movy za profesiïnym spriamuvanniam [Innovative approaches to teaching the Ukrainian language for professional purposes]. Ukraïnska mova, kultura ta mizhetnichna komunikatsiia u hlobalizovanomu sviti. URL: <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:zxUNZojaRS0J:scholar.google.com> [in Ukrainian]

11. Udovichenko, L. H. (2025). Dystantnist ta interaktyvnist u metodytsi vykladannia ukraïnskoi movy (za profesiïnym spriamuvanniam) [Distance and interactivity in the methodology of teaching the Ukrainian language (for professional purposes)]. Linhvistychni doslidzhennia. №62. S. 213–224. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИЛЬНИЧЕНКО Наталя – старший викладач кафедри права та соціально-економічних відносин Центральноукраїнського інституту розвитку людини.

Наукові інтереси: методика викладання української мови за професійним спрямуванням, формування професійної мовної компетентності, інтерактивні методи навчання, інноваційні підходи до мовної підготовки, розвиток навичок професійного спілкування.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYLNICHENKO Natalia – Senior Lecturer, Department of Law and Socio-Economic Relations Central Ukrainian Institute of Human Development.

Scientific interests: methodology of teaching the Ukrainian language in a professional context, formation of professional language competence, interactive teaching methods, innovative approaches to language training, development of professional communication skills.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 378.177.22:614.84

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-230-234

МИРОНЮК Віталій –

здобувач кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4862-7424>

e-mail: vmironiuk@cuspu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДСНС ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Необхідним елементом сучасної вищої освіти стало впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, адекватних новій освітній парадигмі, яка орієнтована на розвиток активної особистості, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі і використовує цей ресурс для саморозвитку.

У статті розкрито особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС.

Встановлено, що формування управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС є багатограним і складним процесом, що вимагає поєднання теоретичної підготовки, практичних навичок і психологічної готовності до дій у надзвичайних

ситуаціях. Лише системний підхід, орієнтований на сучасні виклики та технології, здатен забезпечити підготовку висококваліфікованих керівників, здатних ефективно діяти в умовах будь-яких криз.

Інформаційно-комунікаційні технології створюють широкі можливості для формування пізнавального інтересу курсантів. Комплексне впровадження та використання різноманітних ІКТ (навчальні та тренувальні програми, мережне навчання, системи підтримки прийняття рішень, хмарні сервіси тощо) сприяють підготовці до управлінської діяльності курсантів і студентів.

Сучасні ІКТ відкривають нові можливості для підготовки управлінців у сфері ДСНС. Використання симуляторів, віртуальної та доповненої реальності, систем моніторингу надзвичайних ситуацій дозволяє відпрацьовувати дії в максимально наближених до реальності умовах без ризику для життя. Ці технології дають змогу здійснювати індивідуалізацію навчання, підвищують мотивацію курсантів і студентів до самостійного отримання повної навчальної інформації та необхідних знань і вмінь, пов'язаних із подальшими службовими функціями, забезпечує наочність і системність викладення матеріалу, інтегрування знань і вмінь із різних дисциплін.

Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаються в обґрунтуванні критеріїв, показників їх вияву та рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС.

Ключові слова: управлінська компетентність, майбутні фахівці ДСНС, заклад вищої освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

MYRONIUK Vitalii –

graduate student of the Department of Educational Sciences
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4862-7424>
e-mail: vmironiuk@cuspu.edu.ua

FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SES USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

A necessary element of modern higher education has become the introduction into the educational process of innovative pedagogical and information and communication technologies, adequate to the new educational paradigm, which is focused on the development of an active personality who freely navigates in the global information space and uses this resource for self-development.

The article reveals the features of the use of information and communication technologies (ICT) in the formation of managerial competence of future specialists of the State Emergency Service (SES).

It has been established that the formation of managerial competence of future specialists of the SES is a multifaceted and complex process that requires a combination of theoretical training, practical skills and psychological readiness for action in emergency situations. Only a systematic approach focused on modern challenges and technologies, is able to provide training for highly qualified leaders who can act effectively in any crisis.

Information and communication technologies create broad opportunities for the formation of cognitive interest of cadets. The comprehensive implementation and use of various ICTs (educational and training programs, online learning, decision support systems, cloud services, etc.) contribute to the preparation of cadets and students for managerial activities.

Modern ICTs open up new opportunities for training managers in the field of the SES. The use of simulators, virtual and augmented reality, and emergency monitoring systems allows practicing actions in conditions as close to reality as possible without risk to life.

These technologies make it possible to individualize learning, increase the motivation of cadets and students to independently obtain complete educational information and the necessary knowledge and skills related to further official functions, ensure clarity and systematic presentation of the material, and integrate knowledge and skills from different disciplines.

Prospects for further scientific development of the specified problem are seen in substantiating the criteria, indicators of their manifestation and levels of formation of managerial competence of future specialists of the State Emergency Service.

Keywords: managerial competence, future specialists of the SES, higher education institution, information and communication technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні умови висувають нові вимоги до молодого фахівця, який має бути направленим на розвиток відомих та пошук нових ідей, уміти швидко пристосовуватися до мінливих умов професійної діяльності, продуктивно спілкуватися з колегами та бути готовим до ризику і прийняття рішень в умовах невизначеності [6, с. 276].

Сьогодні відбуваються глибокі соціально-економічні зміни суспільства, інтенсифікація економічного розвитку, виникнення конкуренції на ринку праці та ріст сектору освітніх послуг, що вимагають якісних змін в концептуальних основах професійної підготовки фахівців: нових підходів до розробки змісту, форм та методів професійної підготовки фахівців нової формації, впровадження в освітній процес закладів вищої освіти сучасних інформаційних технологій.

Людина, яка вміло й ефективно володіє технологіями та інформацією, має новий стиль мислення, принципово інакше оцінює проблеми, які виникають, організовує свою роботу, у майбутньому успішно інтегрується у професійну

діяльність. У результаті необхідним елементом сучасної вищої освіти стало впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, адекватних новій освітній парадигмі, яка орієнтована на розвиток активної особистості, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі і використовує цей ресурс для саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні аспекти впровадження нових інформаційних технологій в освіті розроблено в наукових працях В. Гриценко, М. Жалдака, О. Хомік, І. Володька, В. Кушніра, О. Дзюбенко та інших авторів. Застосування комп'ютерних технологій, Інтернет-технологій у навчанні на засадах інформаційної культури представлено в роботах І. Беха, В. Виноградова, Т. Демківа, Т. Ільїної, Г. Козлакової, Г. Кручиніної, Є. Машбиць, П. Образцова, Л. Скворцова, Л. Тихонова, І. Білоусової, С. Криштофа та інших. Методику комп'ютерного навчання досліджено В. Волинським, Л. Зазнобіною, А. Коломієць, Н. Одарченко, С. Панюковою, Л. Чашко та ін.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців для ДСНС України містяться в наукових добробах вітчизняних науковців О. Бикової, М. Варія, О. Євсюкова, М. Козяра, М. Ковалю, О. Парубка, О. Тімченка, Т. Ткаченка та ін.

Формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців ДСНС у процесі професійної підготовки вивчали такі науковці та практики: В. Безсонов, О. Болотин, В. Брагін, В. Гречка, Т. Данилова, Т. Люшина, І. Лаухіна, Е. Лук'яничов, Ю. Панков, О. Повстин, Р. Ратушний та ін.

На думку більшості вчених, у суспільстві зростають вимоги до керівників управлінь ДСНС і підрозділів цивільного захисту як інтелектуальної еліти суспільства, ефективних менеджерів, компетентних у галузі безпеки людини [3, с. 75].

Однак, незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень з окресленої проблематики, питання формування управлінської компетентності фахівців ДСНС, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки залишається недостатньо вивченими і потребують подальшого теоретичного та практичного опрацювання.

Мета статті – розкрити особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному інформаційному просторі комп'ютерні та новаторські підходи до освіти особистості розглядаються в межах наукового і науково-освітнього соціально-інформаційного простору. Інноваційність освіти на засадах нових інформаційних технологій є визначальною в сучасному освітньому середовищі. Нові освітні технології вважають активним компонентом усіх процесів, що відбуваються в системі освіти [5].

До основних складових розвитку освіти інноваційного типу в ЗВО Т. Кушнір відносить наступні: впровадження кредитно-модульної системи навчання; розробка навчально-методичного та організаційного забезпечення дисциплін; використання новітніх навчальних технологій; цілеспрямоване розширення інформатизації навчання (організація внутрішнього інформаційно-освітнього середовища, науково-навчальної комп'ютерної мережі, мультимедійних аудиторій); використання електронних навчально-контролюючих засобів в процесі вивчення дисциплін; створення електронної бібліотеки навчального закладу в його Intranet-мережі; розміщення в глобальній мережі Internet накопиченої у ЗВО методичної інформації в найбільш придатному вигляді – гіпертексті [2].

Сучасна освіта характеризується активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій та різних пристроїв на їх базі, що забезпечують доступ до глобальних ресурсів мережі Інтернет; застосуванням цифрових засобів освітнього призначення, реалізованих на базі технологій обробки аудіовізуальної інформації та інформаційної взаємодії; проведенням комп'ютерної діагностики та ін. [7, с. 155].

Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС є багатограним і складним процесом, що вимагає поєднання теоретичної підготовки, практичних навичок і психологічної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях. Лише системний підхід, орієнтований на сучасні виклики та технології, здатен забезпечити підготовку висококваліфікованих керівників, здатних ефективно діяти в умовах будь-яких криз.

Аналіз професійних компетенцій сучасного керівника показав, що всі компетенції можна згрупувати за шістьма загальними напрямками: готовність до застосування та розробки нормативно-правової бази в управлінській діяльності; здатність до планування операційної (виробничої) діяльності організації; готовність до організації та реалізації проєктної діяльності; готовність до управління персоналом організації; здатність приймати ефективні управлінські рішення; готовність до застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності.

Діяльність співробітника ДСНС відбувається у тісній взаємодії з навколишнім середовищем і людьми, що знаходяться в зоні відповідальності. Вона пов'язана з роботою з профілактики виникнення пожеж і з вивченням нової техніки та технологій, які можуть допомогти у вирішенні завдань щодо забезпечення безпеки людей.

Дослідники акцентують, що наразі формування професійної компетентності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах відбувається у новій формі самоосвіти й саморозвитку із використанням комп'ютерних та інтернет ресурсів (он-лайн курси, відео-лекції тощо). З огляду на це, всі фахівці цивільного захисту для підтримки належного професійного рівня прагнуть до професійного самовдосконалення, яке починається з університету й продовжується протягом усього професійного шляху. Якщо ж рятувальник не самовдосконалюється, не експериментує над самим собою, то в результаті перетворюється на «ремісника, що стоїть за верстатом і виконує рутинну роботу», яка є фіксованою. Проте професійна діяльність майбутніх рятувальників вимагає інновацій, що сприятиме майстерності та компетентності в ситуаціях ризику [1, с. 52].

Сьогодні при підготовці майбутніх фахівців ДСНС України поряд із традиційними апробуються і впроваджуються нові ІКТ навчання, зокрема, із застосуванням комп'ютерних віртуальних симуляторів [2]. Сучасні ІКТ (віртуальні технології) передбачають як поєднання, синтез технологій інформатики та управління за допомогою організованого інтелектуального, когнітивного (заснованого на знаннях) діалогу людини з комп'ютером для досягнення поставленої мети. Інформаційні технології як новий інструментарій впливають на суспільство, забезпечуючи сприятливі умови для роботи людини [5].

Сучасні ІКТ відкривають нові можливості для підготовки управлінців у сфері ДСНС. Використання симуляторів, віртуальної та доповненої

реальності, систем моніторингу надзвичайних ситуацій дозволяє відпрацьовувати дії в максимально наближених до реальності умовах без ризику для життя.

ІКТ – це новітні методи, інструменти та підходи, що значно підвищують ефективність навчальних і виробничих процесів. Для розвитку управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС можна виокремити кілька ключових напрямів застосування таких технологій.

Цифрові симулятори та віртуальна реальність (VR)

Використання VR-технологій дає змогу моделювати аварійні ситуації, надзвичайні події та кризові сценарії без ризику для здоров'я. Це дозволяє:

- відпрацьовувати алгоритми дій у реалістичних умовах;
- аналізувати поведінку в стресових ситуаціях;
- оцінювати ефективність командної взаємодії.

Системи підтримки прийняття рішень (Decision Support Systems)

Такі системи аналізують великі масиви даних і пропонують оптимальні варіанти дій, що підвищує якість управлінських рішень. Для фахівців із безпеки людини це означає:

- швидший доступ до релевантної інформації;
- зменшення ризику людських помилок;
- можливість прогнозування розвитку ситуації.

Хмарні платформи та колаборативні інструменти

Хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft 365, Slack тощо) дозволяють організувати спільну роботу незалежно від місця перебування учасників команди. Це важливо для:

- координації дій у розподілених командах;
- швидкого обміну інформацією;
- зберігання та систематизації документів без ризику їх втрати.

Інтернет речей (IoT) у моніторингу безпеки

ІоТ-пристрої можуть у режимі реального часу передавати дані про стан обладнання, рівень шкідливих речовин у повітрі, температуру та інші параметри. Це забезпечує:

- своєчасне виявлення небезпечних відхилень;
- автоматичне попередження відповідальних осіб;
- інтеграцію з автоматизованими системами реагування.

До інноваційних технологій професійної підготовки до управлінської діяльності курсантів і студентів ЗВО ДСНС відноситься робота у віртуальному освітньому середовищі на основі різноманітних засобів ІКТ тощо. Так, ці технології дають змогу здійснювати індивідуалізацію навчання, підвищують мотивацію курсантів і студентів до самостійного отримання повної навчальної інформації та необхідних знань і вмінь, пов'язаних із подальшими службовими функціями, забезпечує наочність і системність викладення матеріалу, інтегрування знань і вмінь із різних дисциплін.

Навчально-пізнавальна діяльність проєктного та квазіпрофесійного спрямування дає змогу виробити рефлексивне ставлення майбутніх фахівців до процесу та результату формування своєї управлінської компетентності, загальнокультурного й освітньо-професійного зростання, а також створити основу для успішного становлення професіоналізму під час навчання у ЗВО ДСНС. Комплексне впровадження та використання різноманітних ІКТ (навчальні та тренувальні програми, мережне навчання, системи тестування тощо) сприяють підготовці до управлінської діяльності курсантів і студентів [4].

Використання ІКТ у підготовці та діяльності фахівців із безпеки людини сприяє:

- підвищенню ефективності навчання – ІКТ сприяють кращому засвоєнню матеріалу;
- розвитку критичного мислення – симуляції та аналіз даних вимагають від фахівця самостійного прийняття рішень;
- формуванню адаптивності – здатності швидко реагувати та пристосовуватись до змінних умов;

– покращенню командної роботи – цифрові інструменти сприяють ефективній комунікації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрому. З урахуванням потреб сучасного ринку праці освіта повинна не тільки сформувати у студентів певний багаж знань і умінь, а й пробудити прагнення до самоосвіти, підвищення якості практичної реалізації набутих навичок. З цією метою необхідно застосовувати в освітньому процесі нові інформаційні технології. ІКТ створюють широкі можливості для формування пізнавального інтересу курсантів. Комплексне впровадження та використання різноманітних ІКТ (навчальні та тренувальні програми, мережне навчання, системи підтримки прийняття рішень, хмарні сервіси тощо) сприяють підготовці до управлінської діяльності курсантів і студентів. Перспективи подальшої наукової розробки означеної проблеми вбачаються в обґрунтуванні критеріїв, показників їх вияву та рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Коваль М., Коваль І. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх рятувальників. *SWorldJournal*. 2025. № 18(3). С. 49–54.
2. Кушнір Т. Інноваційні підходи до розвитку вищих навчальних закладів України в умовах формування єдиного європейського освітнього простору. *Геополітика України: історія і сучасність: збірник наукових праць / редкол.: І. В. Артьомов (відпов. ред.), О. М. Ващук, С. В. Віднянський та ін. Ужгород: ЗакДУ, 2010. № 2. С. 237–265.*
3. Повстин О. Практика підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах України. *Науковий часопис НПУ імені Н. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 60. С. 73–78.
4. Повстин О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки до управлінської діяльності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2019. 40 с.

5. Староста В. І. Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 1 (64). С. 232–237.

6. Таймасов Ю. С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту до самозбереження у професійній діяльності: дис. ... на докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2020. 394 с.

7. Філоненко О., Цуканова Н. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 155–164.

REFERENCES

1. Koval, M., Koval, I. (2025). Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future rescuers. *SWorldJournal*. № 18 (3). S. 49–54. [in Ukrainian]

2. Kushnir, T. (2010). Innovatsiyni pidkhody do rozvytku vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy v umovakh formuvannya yedynoho yevropeys'koho osvityn'oho prostoru [Innovative approaches to the development of higher educational institutions of Ukraine in the context of the formation of a single European educational space]. *Neopolityka Ukrainy: istoriya i suchasnist': zbirnyk naukovykh prats' / redkol.: I. V. Art'omov (vidpov. red.), O. M. Vashchuk, S. V. Vidnyans'kyi ta in. Uzhhorod: ZakDU*. № 2. S. 237–265. [in Ukrainian]

3. Povstyn, O. (2018). Praktyka pidhotovky fakhivtsiv u haluzi bezpeky lyudyny do upravlins'koyi diyal'nosti u vyshchykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy [Practice of training specialists in the field of human security for managerial activities in higher educational institutions of Ukraine]. *Naukovyy chasopys NPU imeni N. P. Drahomanova. Seriya: Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. Vyp. 60. S. 73–78. [in Ukrainian]

4. Povstyn, O. (2019). Teoretychni ta metodychni zasady profesiynoyi pidhotovky do upravlins'koyi diyal'nosti maybutnikh fakhivtsiv u haluzi bezpeky lyudyny [Theoretical and methodological principles of professional training for

managerial activities of future specialists in the field of human security]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsya. 40 s. [in Ukrainian]

5. Starosta, V. I. (2019). Tekhnolohiyi interaktyvnoho navchannya: sutnist', klasyfikatsiya [Interactive learning technologies: essence, classification]. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriya: Pedagogichni nauky*. № 1 (64). S. 232–237. [in Ukrainian]

6. Taymasov, YU. S. (2020). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sluzhby tsyvil'noho zakhystu do samozberezhennya u profesiyniy diyal'nosti [Theoretical and methodological principles of training future civil defense service specialists for self-preservation in professional activities]: dys. ... na dokt. ped. nauk: 13.00.04. Kharkiv. 394 s. [in Ukrainian]

7. Filonenko, O., Tsukanova, N. (2023). Osoblyvosti formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladi vyshchoyi osvity [Peculiarities of forming digital competence of future primary school teachers in a higher education institution]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. № 8–9. S. 155–164. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИРОНІУК Віталій – здобувач кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування управлінської компетентності майбутніх фахівців ДСНС.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYRONIUK Vitalii – graduate student of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of managerial competence development in future emergency service professionals.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 81:002: 02: 930.25(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-234-239

МОРГУН Алла –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій Мукачівського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4434-4919>
e-mail: morgunalla56@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ БІБЛІОТЕЧНА, ІНФОРМАЦІЙНА ТА АРХІВНА СПРАВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ОСНОВ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА

Лінгвістична компетентність, як здатність ефективно аналізувати, створювати та обробляти тексти документів, є однією з основних складових професійної компетентності фахівців цих напрямів. Вона охоплює знання мовних норм, термінології, стандартів ділового мовлення, а також умінь адаптувати тексти до потреб різних аудиторій, що є особливо важливим у контексті цифрової трансформації інформаційного середовища. У процесі вивчення лінгвістичних основ документознавства педагогічні стратегії відіграють вирішальну роль у формуванні цієї компетентності, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками.

У статті розглянуто педагогічні стратегії формування лінгвістичної компетентності студентів спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» у процесі вивчення лінгвістичних основ документознавства. Наголошено, що лінгвістична компетентність є ключовим елементом професійної підготовки, оскільки документи мають мовну природу та вимагають розуміння структури, термінології, стилістики. Визначено ефективні стратегії: текстоцентричний підхід, що

передбачає аналіз реальних текстів документів; інтерактивні методи (кейс-методи, симуляції), які дають змогу моделювати професійні ситуації; проєктна діяльність, спрямована на створення інформаційних продуктів із використанням професійної термінології. Обґрунтовано значення інтеграції цифрових технологій (системи типу DSpace, Koha) у навчальний процес, що сприяє розвитку навичок роботи з метаданими й структурованою інформацією. Акцент зроблено на необхідності міждисциплінарного підходу, який об'єднує лінгвістику, інформаційні технології та елементи правового регулювання. Зазначено роль розвитку *soft skills*: критичного мислення, комунікаційної компетентності, здатності до самонавчання. Зроблено висновок про важливість комплексних педагогічних стратегій, орієнтованих на формування лінгвістичної компетентності як умови успішної професійної діяльності в цифровому інформаційному середовищі.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, документознавство, текстоцентричний підхід, педагогічні стратегії, цифрова трансформація, інтерактивне навчання, інформаційні технології.

MORGUN Alla –

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of

Philological Disciplines and Social Communications

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4434-4919>

e-mail: morgunalla56@gmail.com

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR FORMING LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE LINGUISTIC FOUNDATIONS OF DOCUMENT SCIENCE

Linguistic competence, as the ability to effectively analyze, create, and process document texts, is one of the main components of the professional competence of specialists in these areas. It encompasses knowledge of language norms, terminology, business speech standards, as well as the ability to adapt texts to the needs of different audiences, which is especially important in the context of the digital transformation of the information environment. In the process of studying the linguistic foundations of document studies, pedagogical strategies play a crucial role in the formation of this competence, ensuring the integration of theoretical knowledge with practical skills.

The article explores pedagogical strategies for developing linguistic competence among students majoring in Library, Information, and Archival Studies in the context of studying linguistic foundations of documentation science. It highlights linguistic competence as a core component of professional training, given the linguistic nature of documents and the necessity to understand their structure, terminology, and style. Effective strategies are defined: a text-centered approach involving analysis of authentic document texts; interactive methods such as case studies and simulations that allow modeling professional scenarios; and project-based learning, aimed at creating information products using domain-specific terminology. The integration of digital tools (e.g., DSpace, Koha) into the educational process is substantiated as a means to develop skills in metadata creation and structured information management. The article emphasizes the importance of an interdisciplinary approach that combines linguistics, IT, and legal knowledge. Special attention is paid to the development of soft skills such as critical thinking, communication, and lifelong learning. It concludes that comprehensive pedagogical strategies are essential for developing linguistic competence necessary for successful professional performance in a digital information environment.

Key words: linguistic competence, documentation science, text-centered approach, pedagogical strategies, digital transformation, interactive learning, information technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне інформаційне суспільство характеризується швидкими темпами розвитку інформаційних технологій і глобалізацією інформаційних процесів, що висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи. У цих галузях ключовим об'єктом професійної діяльності є документ, який виступає не лише носієм інформації, але й складним мовним конструктом, що вимагає глибокого розуміння його структури, стилістики та семантики [1]. Лінгвістична компетентність, як здатність ефективно аналізувати, створювати та обробляти тексти документів, є однією з основних складових професійної компетентності фахівців цих напрямів. Вона охоплює знання мовних норм, термінології, стандартів ділового мовлення, а також уміння адаптувати тексти до потреб різних аудиторій, що є особливо важливим у контексті цифрової трансформації інформаційного середовища [2]. У процесі вивчення лінгвістичних основ документознавства педагогічні стратегії відіграють вирішальну роль у формуванні цієї компетентності, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційно-технологічні характеристики лінгвістичних основ документознавства, що пов'язані

з педагогічними стратегіями і включають аналіз текстів документів, їх семантико-прагматичні особливості відображені у роботах Панькевич О., Заграновської О. І., Ловчук Ю. Ю., Карпіловської Є., Різун В. Динамічне зростання інформаційних технологій сприяло розвитку організаційних основ документної лінгвістики. Цей напрямок висвітлюється в роботах Бабченко Н. В., Горюшкової Л. А., Волошин В. Г. та ін.

Мета статті полягає в аналізі та характеристиці педагогічних стратегій, спрямованих на формування лінгвістичної компетентності студентів спеціальності бібліотечна, інформаційна та архівна справа з акцентом на їхню відповідність сучасним освітнім та професійним викликам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лінгвістична компетентність у контексті документознавства передбачає не лише володіння мовою, але й уміння застосовувати її в професійній діяльності, пов'язаній із обробкою документів, таких як бібліографічні описи, архівні каталоги чи інформаційно-аналітичні звіти [2]. Документи, як основний об'єкт роботи фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи, мають чітко виражену мовну природу, що вимагає знання стилістичних особливостей, термінології та стандартів оформлення. Наприклад, створення бібліографічних записів чи архівних описів потребує точного використання спеціалізованої

лексики та відповідності міжнародним стандартам, таким як MARC чи Dublin Core [5].

У сучасних умовах цифрової трансформації, коли інформаційні ресурси дедалі частіше переходять у цифровий формат, лінгвістична компетентність набуває додаткового значення, оскільки фахівці повинні вміти працювати з автоматизованими інформаційними системами, які вимагають чіткої структуризації текстової інформації та використання метаданих [6]. Таким чином, формування лінгвістичної компетентності є вкрай важливим для підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати у цифровому інформаційному середовищі.

Отже, педагогічні стратегії, спрямовані на формування лінгвістичної компетентності, мають бути орієнтовані на поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю, що відповідає сучасним підходам до професійної освіти [3]. Важливо зазначити, що одним із ключових підходів є текстоцентричний, який передбачає аналіз текстів документів як основного об'єкта вивчення [1]. Цей підхід дозволяє студентам не лише засвоїти теоретичні основи лінгвістичних основ документознавства, але й розвинути навички аналізу мовних конструкцій, стилістичних особливостей та семантичного наповнення документів. Наприклад, робота з реальними зразками бібліографічних описів чи архівних каталогів сприяє формуванню у студентів умінь ідентифікувати мовні особливості документів й застосовувати відповідні стандарти [2]. Важливо підкреслити, що такий підхід одночасно розвиває критичне мислення, що є необхідним для оцінки якості текстової інформації та її відповідності професійним вимогам.

Інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи, симуляції та проектна діяльність, є важливими для формування лінгвістичної компетентності, оскільки вони дозволяють студентам застосовувати отримані знання в змодельованих професійних ситуаціях [8]. Наприклад, кейс-методи передбачають аналіз конкретних ситуацій, пов'язаних з редагуванням текстів документів чи адаптацією їх до потреб різних аудиторій, що сприяє розвитку практичних навичок [2]. Проектна діяльність, своєю чергою, дозволяє їм створювати власні інформаційні продукти, такі як бібліографічні описи чи інформаційні довідки, що вимагає використання спеціалізованої термінології та відповідності стандартам [9]. Такі методи навчання не лише поглиблюють розуміння лінгвістичних основ документознавства, але й сприяють розвитку комунікативних навичок, які є важливими для роботи в команді та взаємодії з користувачами інформаційних ресурсів [10].

Цифрова трансформація, яка активно впливає на бібліотечну, інформаційну та архівну справу, вимагає від студентів умінь працювати з цифровими платформами та інформаційними системами, що також впливає на формування лінгвістичної компетентності [5]. Наприклад, створення метаданих для цифрових репозитаріїв, таких як DSpace чи Koha, передбачає точне використання термінології та структуризацію

текстової інформації, що є актуальним у сучасних умовах [6].

Отже, включення до навчальних програм курсів з інформаційних технологій та роботи з автоматизованими системами сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно працювати в цифровому середовищі. Крім того, етичні та правові аспекти роботи з документами, такі як дотримання авторського права та захисту персональних даних, є важливими для формування лінгвістичної компетентності, оскільки саме вони впливають на використання мовних засобів у професійній діяльності [6]. Таким чином, педагогічні стратегії мають бути комплексними, поєднуючи традиційні методи навчання з сучасними технологічними підходами, щоб забезпечити підготовку фахівців, які відповідають вимогам інформаційного суспільства.

Необхідно зазначити, що лінгвістична компетентність є ключовою складовою професійної підготовки фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи, оскільки документи, з якими вони працюють, мають виражену мовну природу, що вимагає глибокого розуміння їхньої структури, стилістики та семантики [1]. У процесі вивчення лінгвістичних основ документознавства студенти опановують знання про мовні засоби, які використовуються в діловій документації, бібліографічних описах, архівних каталогах та інформаційно-аналітичних матеріалах. Ця компетентність передбачає не лише знання мови, але й умінь аналізувати тексти документів, створювати їх відповідно до стандартів та адаптувати до потреб різних аудиторій [2]. При цьому необхідно зазначити, що формування лінгвістичної компетентності вимагає застосування педагогічних стратегій, які поєднують теоретичне навчання з практичною діяльністю, враховуючи сучасні виклики інформаційного суспільства та цифрову трансформацію професійного середовища [5].

Однією з головних педагогічних стратегій є текстоцентричний підхід, який передбачає аналіз текстів документів як основного об'єкта вивчення [1]. Цей підхід дозволяє студентам розвивати навички аналізу мовних конструкцій, визначення жанрово-стилістичних особливостей та семантичного наповнення документів. Наприклад, під час практичних занять студенти мають можливість працювати з реальними зразками бібліографічних описів, архівних каталогів чи інформаційних довідок, що сприяє формуванню їхньої здатності ідентифікувати мовні особливості документів й застосовувати відповідні стандарти, такі як MARC чи Dublin Core [2].

Аналіз текстів документів дозволяє студентам не лише засвоїти теоретичні основи, але й розвинути критичне мислення, що є необхідним для оцінки якості текстової інформації та її відповідності професійним вимогам [3]. Текстоцентричний підхід також сприяє розумінню ролі мови у забезпеченні точності та доступності інформації, що є дуже важливим для фахівців з бібліотечної та архівної діяльності [5].

Інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи та симуляції, також є ефективними для

формування лінгвістичної компетентності, оскільки вони дозволяють студентам застосовувати отримані знання в змодельованих професійних ситуаціях [8]. Кейс-методи передбачають аналіз конкретних ситуацій, пов'язаних із обробкою документів, наприклад, виправлення мовних помилок у бібліографічних записах чи адаптацію текстів для різних аудиторій. Такі завдання допомагають розвинути навички редагування текстів, враховуючи вимоги ділового стилю та нормативних стандартів [2]. Симуляції, своєю чергою, дозволяють моделювати професійні процеси, такі як підготовка інформаційно-аналітичних матеріалів чи створення архівних описів, що сприяє закріпленню лінгвістичних знань через практичну діяльність [8]. Наприклад, студенти можуть виконувати завдання з розробки бібліографічного опису для цифрового репозитарію, враховуючи мовні особливості та стандарти метаданих, що є актуальним у контексті цифрової трансформації [5].

Проектна діяльність є ще однією важливою педагогічною стратегією, яка сприяє формуванню лінгвістичної компетентності через можливість створення студентами власних інформаційних продуктів [9]. Такі проекти можуть включати розробку бібліографічних описів, інформаційних довідок чи електронних архівних каталогів, що вимагає застосування знань із лінгвістичних основ документознавства. Наприклад, створення структурованих описів для архівних документів передбачає використання спеціалізованої термінології, чіткої структури та відповідності стандартам, що розвиває уміння працювати з мовними засобами в професійному контексті [6]. Проектна діяльність також сприяє розвитку комунікативних навичок, оскільки студенти часто працюють у групах, обмінюючись ідеями та вдосконалюючи свої тексти [10]. Крім того, такі проекти дозволяють ознайомитися з реальними професійними завданнями, такими як підготовка документів для цифрових платформ, що є важливим у сучасних умовах [5].

Інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес відіграє ключову роль у формуванні лінгвістичної компетентності, оскільки сучасні фахівці бібліотечної, інформаційної та архівної справи повинні вміти працювати з цифровими платформами, такими як DSpace, Koha чи Alfresco [5]. У процесі вивчення документознавства студенти можуть виконувати завдання з підготовки метаданих для цифрових репозитаріїв, що вимагає точного використання термінології та стандартів оформлення [2]. Наприклад, створення бібліографічних записів у цифрових системах передбачає знання мовних засобів та відповідність міжнародним стандартам, що сприяє формуванню професійних навичок [6]. Використання інформаційних технологій також дозволяє їм ознайомитися з принципами автоматизації обробки документів, що є актуальним у контексті цифрової трансформації [7]. Так, зокрема, студенти можуть створювати скрипти для автоматизації обробки текстових даних, використовуючи базові знання

програмування, що доповнює їхню лінгвістичну компетентність [5].

Важливо також зазначити, що розвиток soft skills, таких як критичне мислення, комунікація та здатність до навчання протягом усього життя, є невід'ємною частиною педагогічних стратегій формування лінгвістичної компетентності [10]. Ці навички дозволяють студентам адаптувати тексти документів до потреб різних аудиторій. Так, наприклад, створюючи інформаційно-аналітичні матеріали, які відповідають вимогам чіткості та лаконічності [8]. Критичне мислення є важливим для оцінки якості текстової інформації та її відповідності професійним стандартам, що необхідно для роботи з бібліографічними чи архівними документами [3].

Критично важливою в умовах швидкого розвитку інформаційних технологій, які постійно змінюють вимоги до професійної діяльності, є здатність до безперервного навчання є [6]. Педагогічні стратегії, такі як організація дискусій, аналіз складних текстів чи групова робота над проектами, сприяють розвитку необхідних навичок, готуючи студентів до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Етичні та правові аспекти роботи з документами також є важливим компонентом формування лінгвістичної компетентності. Студенти повинні бути обізнані з питаннями авторського права, захисту персональних даних та стандартів оформлення документів, що є особливо актуальним у цифровому середовищі [6]. Наприклад, під час роботи з архівними документами чи створення бібліографічних записів необхідно дотримуватися норм, які регулюють використання інформації. Включення до навчальних програм модулів з інформаційної етики та правових основ документознавства сприяє формуванню відповідального підходу до роботи з інформаційними ресурсами [2]. Такі знання дозволяють уникати помилок, пов'язаних з неправильним використанням термінології чи порушенням стандартів, що є важливим для їхньої професійної діяльності.

Міждисциплінарний підхід у навчанні є ще однією педагогічною стратегією, яка сприяє формуванню лінгвістичної компетентності. Поєднання лінгвістичних знань з інформаційними технологіями, бібліотечною справою та архівознавством дозволяє студентам отримати цілісне уявлення про професійну діяльність [4]. Наприклад, вивчення лінгвістичних основ документознавства може бути доповнене курсами з інформаційних технологій, що включають роботу з базами даних чи автоматизованими системами управління документами [5]. Такий підхід забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрового середовища, де лінгвістична компетентність поєднується з технологічними навичками.

Важливо підкреслити, що практична спрямованість навчання є ключовим елементом формування лінгвістичної компетентності. Студенти повинні мати можливість працювати з реальними документами, такими як архівні описи, бібліографічні записи чи інформаційно-аналітичні

звіти, щоб розвинути навички аналізу та редагування текстів [9]. Наприклад, завдання з редагування текстів ділових документів чи створення структурованих описів для цифрових репозиторіїв дозволяють їм застосовувати лінгвістичні знання на практиці [2]. Такі завдання також сприяють розвитку уваги до деталей, що є важливим для забезпечення якості інформаційних продуктів у бібліотечній та архівній справі [6].

Міжнародна співпраця та обмін досвідом також відіграють важливу роль у формуванні лінгвістичної компетентності. Участь у міжнародних програмах, таких як Erasmus+ чи Horizon Europe, дозволяє студентам ознайомитися з передовими практиками та технологіями у сфері документознавства та інформаційних ресурсів [9]. Наприклад, аналіз міжнародних стандартів оформлення документів чи вивчення досвіду інших країн у створенні цифрових бібліотечних та архівних систем сприяє розширенню професійного кругозору, що дозволяє студентам адаптувати отримані знання до глобального контексту, що є важливим у сучасних умовах.

Інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес є необхідною умовою для підготовки фахівців, здатних працювати в умовах цифрової трансформації [5]. Ці навички дозволяють студентам ефективно обробляти текстову інформацію в цифровому середовищі, що є актуальним у сучасних бібліотечній та архівній практиках. Крім того, розвиток soft skills, таких як критичне мислення, комунікація та здатність до навчання протягом усього життя, відіграє важливу роль у формуванні лінгвістичної компетентності, оскільки ці навички дозволяють фахівцям адаптуватися до динамічних змін у професійному середовищі [10].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, педагогічні стратегії формування лінгвістичної компетентності здобувачів спеціальності бібліотечна, інформаційна та архівна справа мають бути комплексними, поєднуючи текстоцентричний підхід, інтерактивні методи, проектну діяльність і використання інформаційних технологій. Такий підхід дозволяє не лише засвоїти лінгвістичні основи документознавства, але й розвинути практичні навички, необхідні для роботи з документами в цифровому середовищі. Підготовка фахівців, які володіють лінгвістичною компетентністю, є ключовою для забезпечення їхньої здатності ефективно виконувати професійні завдання та відповідати викликам інформаційного суспільства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Овсієнко Л. М. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 512 с.
2. Шевченко Л. І. Лінгвістична експертиза : підручник. Київ : ВПЦ "Київський університет", 2021. 244 с.
3. Бабченко Н. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці магістрів з фізики у ВНЗ Польщі. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки

майбутніх фахівців на компетентнісній основі : зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., Переяслав-Хмельницький, 28 лют. 2017 р. / наук. ред. О. І. Шапран ; уклад.: Н. П. Онищенко, О. В. Плужник. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2017. Ч. 1. С. 7–12.

4. Артюшина М. В. Умови запровадження інноваційного навчання. Формування психолого-педагогічної компетентності вчителів : тренінг-курс для викладачів вищих навчальних закладів / за ред. Л. О. Са-венкової, І. М. Романової. Київ : НТЕУ, 2011. С. 45–52.

5. Копанєва В. О. Бібліотека в середовищі цифрової науки: системно-інтеграційна взаємодія / В. О. Копанєва; наук. ред. О. С. Онищенко. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 120 с.

6. Струтинська І. В. Дефініції поняття «цифрова трансформація». *Причорноморські економічні студії*. 2019. Вип. 48-2. С. 91–96.

7. Малишевський О. В. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів: досвід педагогічних університетів. *Науковий вісник*. Уманського державного педагогічного університету. 2018. Вип. 2. С. 45–52.

8. Пометун О. І. Інноваційні технології навчання : навч. посіб. Київ : НТУ, 2017. 208 с.

9. Панькевич О. Науково-дослідна робота студентів-документознавців як важливий чинник ефективної професійної підготовки. Актуальні питання документознавства та інформаційної діяльності: теорії та інновації : зб. наук. праць. Одеса : Одеський національний політехнічний університет, 2020. С. 35–40.

10. Горошкова Л. А. Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Біла Церква, 26 лист. 2020 р. Біла Церква : БІНПО ДВНЗ УМО, 2020. С. 44–46.

REFERENCES

1. Ovsienko, L. M. (2018). Formuvannya linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury na zasadakh tekstotsentrychnoho pidkhodu : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. [Formation of linguistic competence of future teachers of Ukrainian language and literature based on the text-centric approach: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02]. Kyiv. 512 s. [in Ukrainian]
2. Shevchenko, L. I. (2021). Linhvistychna ekspertyza : pidruchnyk [Linguistic expertise: textbook]. Kyiv : VPTs "Kyivskyi universytet". 244 s. [in Ukrainian]
3. Babchenko, N. V. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi mahistriv z fizyky u VNZ Polshchi [Competency-based approach in professional training of masters in physics at universities in Poland]. Psykholohopedahohichni zasady profesiinnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv na kompetentnisnii osnovi : zb. nauk. prats IV Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf., Pereiaslav-Khmelnytskyi, 28 liut. 2017 r. / nauk. red. O. I. Shapran; uklad.: N. P. Onyshchenko, O. V. Pluzhnyk. Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ia. M.Ch. 1. S. 7–12. [in Ukrainian]
4. Artiushyna, M. V. (2011). Umovy zaprovadzhennia innovatsiinoho navchannia. Conditions for implementing innovative learning. Formuvannya psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vchyteliv : treninh-kurs dlia vykladachiv vyshchikh navchalnykh zakladiv / za red. L. O. Savenkovo, I. M. Romanovoi. Kyiv: NTEU. S. 45–52. [in Ukrainian]
5. Kopaniieva, V. O. (2020). Biblioteka v seredovyshchi tsyfrovoy nauky: systemno-intehratsiina vziaemodiia. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K. 120 s. [in Ukrainian]
6. Strutynska, I. V. (2019). Definitii poniattia «tsyfrova transformatsiia» [Definitions of the concept of "digital transformation"]. Prychoromorski ekonomichni studii. Vyp. 48-2. S. 91–96. [in Ukrainian]

7. Malyshevskiy, O. V. (2018). Formuvannya informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv: dosvid pedahohichnykh universytetiv [Formation of information competence of future teachers: experience of pedagogical universities]. Naukovyi visnyk Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Vyp. 2. S. 45–52. [in Ukrainian]

8. Pometun, O. I. (2017). Innovatsiini tekhnolohii navchannia : navch. posib. [Innovative learning technologies: teaching aids]. Kyiv : NTU. 208 s. [in Ukrainian]

9. Pankevych, O. (2020). Naukovo-doslidna robota studentiv-dokumentoznavtsiv yak vazhlyvyi chynnyk efektyvnoi profesiinoi pidhotovky. Aktualni pytannia dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti: teorii ta innovatsii : zb. nauk. prats [Research work of document science students as an important factor in effective professional training. Current issues of document science and information activities: theories and innovations: collection of scientific works]. Odesa : Odeskyi natsionalnyi politekhnichnyi universytet. S. 35–40. [in Ukrainian]

10. Horoshkova, L. A. (2020). Psykholoho-pedahohichni aspekty navchannia doroslykh v systemi neperervnoi osvity [Psychological and pedagogical aspects of adult education in the continuing education system] // Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, Bila Tserkva, 26 lyst. 2020 r. Bila Tserkva : BINPO DVNZ UMO. S. 44–46. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОРГУН Алла – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: торкаються окремих проблем наукових тем кафедри «Дослідження соціальних комунікацій в руслі документно-інформаційних, бібліотечних, архівних ресурсів та технологій», «Лінгвокультурні та лінгвістичні концепти в сучасному українському мовознавчому дискурсі».

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MORGUN Alla – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Social Communications Mukachevo State University.

Scientific interests: concern specific issues within the department's research topics: «Studies in Social Communications in the Context of Documentary-Information, Library, and Archival Resources and Technologies» and «Linguocultural and Linguistic Concepts in Contemporary Ukrainian Linguistic Discourse».

Стаття надійшла до редакції 17.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.07.2025 р.

УДК: 37.018.43:004(091)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-239-245

НАРОВЛЯНСЬКА Марина –

аспірант

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка,

методист Українського державного центру

національно-патріотичного виховання,

краєзнавства та туризму учнівської молоді

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8693-3714>

e-mail: marinanarov@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ

У статті висвітлено історичні передумови та основні етапи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес. Обґрунтовано актуальність теми в умовах цифровізації суспільства та трансформації підходів до навчання. Метою дослідження є аналіз становлення технічних засобів навчання (ТЗН) як основи для розвитку сучасних ІКТ в освіті та визначення закономірностей їх поширення в історико-педагогічному контексті.

Застосовано ретроспективний історико-педагогічний метод, що дозволив дослідити еволюцію освітніх технологій від механічних навчальних пристроїв і «чарівних ліхтарів» до появи перших персональних комп'ютерів, мультимедійних засобів і цифрових платформ. Проаналізовано нормативні документи, методичні рекомендації та зразки освітньої практики XX–XXI століть, зокрема використання навчального кіно, діапроекторів, лінгфонних кабінетів, програмованого навчання, автоматизованих систем контролю знань та освітніх електронних ресурсів.

Узагальнено, що ІКТ в освіті формувалися як результат поетапного технічного прогресу, що супроводжувався змінами змісту освіти, ролі педагога, методики викладання та форм організації навчання. Приділено увагу як вітчизняному, так і іноземному досвіду впровадження ІКТ, зокрема розвитку освітнього телебачення, дистанційного навчання, інтеграції VR та AR-технологій і штучного інтелекту.

Зроблено висновок, що історичне осмислення впровадження ТЗН сприяє глибшому розумінню тенденцій цифровізації сучасної освіти та дозволяє розробити обґрунтовані підходи до формування цифрової компетентності педагогів, зокрема готовності педагогів до використання ІКТ в професійній діяльності. Результати дослідження можуть бути використані при створенні освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням етапності й закономірностей розвитку ІКТ у педагогічній практиці.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), ІКТ в освіті, технічні засоби навчання (ТЗН), історія застосування ТЗН, історія застосування ІКТ.

NAROVLIANSKA Maryna –

PhD Student

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Methodologist, Ukrainian State Center

for National-Patriotic Education,
Local History and Tourism of Student Youth
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8693-3714>
e-mail: marinanarov@gmail.com

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION: HISTORICAL PREREQUISITES AND STAGES OF IMPLEMENTATION

The article highlights the historical prerequisites and key stages in the integration of information and communication technologies (ICT) into the educational process. The relevance of this topic is substantiated in the context of the ongoing digitalization of society and the consequent transformation of educational approaches. The aim of the study is to analyze the development of technical teaching aids (TTA) as a foundation for the evolution of modern ICT in education and to identify patterns in their spreading within a historical and pedagogical framework.

A retrospective historical-pedagogical method has been employed, enabling an exploration of the evolution of educational technologies—from mechanical teaching devices and “magic lanterns” to the advent of personal computers, multimedia tools, and digital platforms. The study draws upon an analysis of regulatory documents, methodological guidelines, and examples of educational practice from the 20th and 21st centuries, including the use of educational films, slide projection, language laboratories, programmed instruction, automated knowledge assessment systems, and electronic educational resources.

The findings indicate that ICT in education emerged through a gradual process of technological advancement, which was accompanied by changes in educational content, the teacher's role, instructional methods, and organizational forms of learning. The study considers both domestic and international experiences in ICT implementation, notably the development of educational television, distance learning, and the integration of VR and AR technologies and artificial intelligence into educational contexts.

It is concluded that a historical reflection on the implementation of TTA contributes to a deeper understanding of the trends shaping the digitalization of modern education and supports the development of evidence-based approaches to cultivating teachers' digital competence, particularly their readiness to effectively utilize ICT in professional practice. The results of this study may inform the design of professional development programs for educators, with consideration for the stages and regularities of ICT development within pedagogical practice.

Key words: information and communication technologies (ICT), ICT in education, technical teaching aids (TTA), history of TTA implementation, history of ICT implementation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах цифровізації всіх сфер суспільного життя застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті набуває все більшої актуальності. ІКТ виступають інструментом трансформації змісту, форм і методів освітньої діяльності, забезпечуючи доступ до знань, індивідуалізацію навчання, розвиток цифрових компетентностей педагогів та учнів тощо. Для ефективного впровадження ІКТ важливо усвідомлювати логіку їх історичного розвитку, особливості етапів становлення і трансформації технічних засобів навчання. Такий підхід дозволяє обґрунтувати роль ІКТ у підвищенні якості освіти та сприяє формуванню цифрової грамотності педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування ІКТ в освіті досліджуються в працях зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема. Joseph O., Onwuzulike O., Shitu K.[1], Морзе Н. В.[2], Жолдака М. І. [3], Кірваса В. А. із співавторами[4] та інших авторів, які висвітлюють можливості цифрових технологій для трансформації освітнього процесу й особливості їх застосування. В дослідженні Benjamin L. T. представлено зарубіжний досвід розвитку навчальних машин починаючи з XIX століття до середини XX століття [5]. Вороненко О. О. досліджує передумови цифрової трансформації в закладах вищої освіти [6], але період від XIX століття до початку XXI століття в цьому дослідженні розглядається як єдиний етап становлення ІКТ й лише побіжно. Водночас історичний аспект упровадження ІКТ у контексті розвитку технічних засобів навчання, починаючи з XIX сторіччя, у більшості праць залишається не висвітленим або фрагментарним, що зумовлює необхідність ретроспективного огляду, систематизації даних та деталізації етапів впровадження цифрових рішень.

Мета статті полягає у висвітленні основних історичних етапів розвитку технічних засобів навчання як передумов становлення сучасних ІКТ в освіті та обґрунтуванні значущості ретроспективного підходу для осмислення еволюції цифровізації освітнього процесу, змін у змісті, формах і засобах навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою повнішого розуміння сутності та значущості інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагогів доцільно простежити історичну еволюцію їх використання в освіті. Вивчення основних етапів розвитку ІКТ та їх передвісників у зарубіжному та вітчизняному освітньому просторі дозволяє виявити закономірності поширення цифрових рішень, охарактеризувати умови їхнього впровадження, а також окреслити передумови формування сучасного розуміння цифрової компетентності педагога. Такий ретроспективний аналіз є необхідним для обґрунтування логіки розвитку інформатизації освіти, визначення її ключових орієнтирів та виявлення впливу технологічних змін на зміст і форми освітнього процесу.

Вже у середньовіччі принцип наочності проголошувався передовими західноєвропейськими педагогами одним з важливих принципів освіти. Серед його прибічників – Я. А. Коменський [7, с. 123-125], Й. Г. Песталоцці [8], А. Дистерверг [9, с. 240, 252]. Серед засобів реалізації принципу наочності наприкінці XIX - на початку XX століття починають використовувати технічні засоби навчання, які, на наш погляд, можна вважати передвісниками інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Перший патент на механічний пристрій для вивчення граматики отримав американець А. Скіннер (Halcyon Skinner) у 1866 році. Машина являла собою коробку з двома віконцями, у одному

з яких учень бачив малюнки (наприклад, коня), а у другому вікні за допомогою кнопок він набирав назву об'єкта. Ця перша навчальна система, яка дала початок розвитку сучасних ТЗН, не виправляла помилки і не виконувала перевірку.

У 1911 році пристрій для навчання арифметики, читання і правопису запатентував психолог Герберт Остін Ейкінс (Herbert Austin Aikins) з Єльського університету. При навчанні з використанням цього пристрою учень комбінував три дерев'яні блоки з фігурними вирізами у спеціальному дерев'яному футлярі. На цих блоках зображувалися, наприклад, елементи простого арифметичного прикладу. Якщо фігури підібрані правильно, то у верхній частині плашок формувалася правильна відповідь. У 1924 року професор університету Огайо Сідні Прессі (Sidney Pressey), сконструював систему для навчання – Automatic Teacher. На барабані машини учень бачив запитання і варіанти відповіді. Натиснувши на одну з чотирьох механічних клавіш, він обирав правильну. Потім барабан прокручувався і пристрій «пропонував» наступне запитання. Крім того, лічильник відзначав кількість вірних спроб. У подальшому у період до 1936 року у США було видано близько 700 патентів на «навчальні машини» [5].

Наприкінці XIX – початку XX століття у освітньому процесі зокрема і вітчизняної школи поряд зі спеціально сконструйованими навчальними машинами досить широко використовувалися проектори. «Чарівні ліхтарі», як їх називали у той час – це аналог сучасних діaproекторів та фільмоскопів. Пізніше поряд з ними почали використовувати і кіноапарати. Саме «чарівний ліхтар» став першим електричним навчальним засобом, який показував «світлові картини» – серії навчальних слайдів з підписами та використовувався з кінця XIX століття у різних навчальних закладах переважно при викладанні географії, історії та природознавства.

Зберіглася значна кількість згадок про використання освітянами «чарівного ліхтаря» та кіноапаратів. Так, у 1908 році директор 2-ї Київської гімназії звертається до завідувача Народною аудиторією Київського товариства сприяння початковій освіті з проханням надати у тимчасове користування «картини для чарівного ліхтаря» для проведення лекцій в гімназії» (листи від 28.10.1908 та 18.11.1908 р.) [10, арк. 1, 2]. У листі попечителю навчального округу директор цього ж навчального закладу повідомляє про проведення вчителем математики гімназії Стеценко Ф.П. лекції «Про комети та падаючі зірки» для учнів 3-8 класів з використанням чарівного ліхтаря (лист від 30.11.1908 р.) [11].

У 1914 році В. Уланов у посібнику з методики викладання історії вказував на доцільність та важливість використання у викладанні історії у закладах середньої освіти «чарівного ліхтаря» та «стереоскопу», звертаючи увагу на наявність низки навчальних транспарантів для цих приладів [12].

У період Української держави (1918 р.) у театральному відділі Міністерства освіти було зосереджено кіноапарати, що надавалися школам у

тимчасове користування, та створено фільмотеку. Серед навчальних фільмів, що зберігалися у фільмотеці та пропонувалися школам для використання – «Тхори», «Рибі прісних вод», «Вироблення паперу», «Вироблення граніту», «Ловля устриць», «Подорож до Занзібару» [13, арк.128.]

Упровадження технічних засобів навчання в освітній процес на території України продовжувалося і у подальшому. З 30-х рр. XX століття рекомендації щодо застосування технічних засобів навчання починають вміщуватися у навчальних програмах з окремих предметів. У програмі для середньої школи з ботаніки, зоології, анатомії і фізіології зазначалося: «Там де є можливість треба використати проекційний ліхтар для демонстрування діapозитивів. Велику вагу матиме шкільне кіно з доброю відповідно до програм тематикою фільмів». Безпосередньо у програмі вказувалося на доцільність використання навчальних кінофільмів «Життя і будова найпростіших», «Життя морського дна» [14, с. 6.]. Аналогічні вказівки містилися у програмі з природознавства у 1938 році (щодо використання проекційного ліхтаря та кінофільмів) [15, с. 8-9.], географії у 1939 р. (використання діapозитивів) [16, с. 6]

У цей період налагоджується масове виробництво ілюстративних матеріалів для використання ТЗН. У 1934 році у вказівках до навчальних програм зазначалося, «до 1934-35 рр. будуть видані такі наочні посібники: «... діapозитиви на склі (13 назв), діapозитиви на плівках (від 500 до 3000 серій кожної назви) (41 назва), кінофільми (4 назви)» [17].

Вказівки на використання технічних засобів навчання у цей період містяться у ряді методичних посібників. В одному з перших україномовних посібників з методики фізики З. Приблуди у 1937 році відзначалося можливість використання для ілюстрування уроків проекційного ліхтаря та епідіаскопу. На думку професора, «без діapозитивів не обійтися в таких випадках, коли дослід через його складність і спеціальність провести в школі трудно (наприклад, досліді щодо будови атому)... Іноді буває корисним демонстрування на екрані певної складної схеми, що дає економію часу і більший ефект порівняно з тим, якщо б цю схему нарисувати на дошці». Автор також вказує на широке упровадження кінофікації, особливо з 1931 року. У посібнику відзначається необхідність дотримання певної методики при використанні кінофільмів, зокрема підготовки до використання кінофільму, пояснення під час показу (з можливою тимчасовою зупинкою фільму). Водночас було зазначено недостатній методичний рівень більшості фільмів, їх неповна відповідність навчальним програмам [18, с.75].

Аналогічна практика зберігається і після другої світової війни. Використання діapозитивів та кінофільмів «щоб досягти ґрунтовніших знань в учнів і зробити викладання географії яскравішим і цікавішими» було передбачено програмою з географії у 1947 році [19, с.4]. Демонстрація моделей, діapозитивів, кінострічок були перед-

бачені програмами з фізики (1947) [20, с. 2.], хімії (1948) [21, с. 3], біології (1948) [22]. У програмі з зоології у 1959 році майже у кожній темі було передбачено демонстрацію навчального кінофільму чи діапозитивів [23]. Демонстрацію діапозитивів, кіноплівок, діафільмів було рекомендовано широко використовувати у викладанні астрономії [24, с. 56]

Поряд з діапроекторами та кіноапаратами поступово в освітній процес упроваджуються радіо та телебачення. У 1925 році у США було проведено перші освітні радіоуроки, у 1951 починає працювати освітнє телебачення. У 1960-ті рр. починається трансляція телеуроків у Великій Британії, а у 80-ті вони набувають поширення на території СРСР.

У 60-90-ті рр. XX століття в СРСР, США, Японії набуває певного поширення програмоване навчання, зокрема з використанням спеціального обладнання. Воно було засновано на теорії Біхевіористичного навчання Скіннера. При цьому використовувалися електромеханічні навчальні машини для автоматизованого тестування учнів, які дозволяли перевіряти знання через вибір відповідей.

Особливо широко технічні засоби навчання упроваджуються в освітній процес у 70-ті рр. XX ст. На початку 70-х рр. з'являється низка публікацій з вказаної тематики у педагогічних республіканських та всесоюзних журналах, було видано ряд методичних посібників та публікацій, що висвітлювали передовий педагогічний досвід, зокрема і щодо використання ТЗН. У 1973 році у Москві було проведено виставку «Шкільне обладнання – 73», одним з основних завдань якої була пропаганда новітніх технічних засобів навчання (ТЗН) та методів їх використання в освіті. Кращі зразки ТЗН було експоновано у павільйоні «Народна освіта» на Виставці досягнень народного господарства СРСР у Москві [25, с.74].

Основним завданням використання ТЗН у цей період вважалося сприяння продуктивності педагогічного процесу, найповнішому використанню пізнавальних можливостей учнів. Технічні засоби навчання пропонувалося поділяти на п'ять основних груп: технічні засоби зберігання та відтворення інформації (проекційна та звуковідтворююча апаратура, навчальне телебачення), технічні засоби моделювання (геометричні, фізичні, математичні моделі), технічні засоби контролю знань (контролюючі комплекси та пристрої, автоматизовані класи), технічні засоби самонавчання (навчаючі машини, навчаючі машини на базі ЕОМ, тренажери), технічні засоби аналізу результатів навчання (відображувальні та реєструючі пристрої, системи для збирання і опрацювання матеріалів) [25, с.75]. У навчальних закладах в цей період широко застосовувалися лінгафонні кабінети, діапроектори «Протон», «ЛЕТІ-60», кодоскопи, кінопроектори «Україна», магнітофони «Маяк-201» тощо, а наприкінці 80-х рр. у школах з'являються перші персональні комп'ютери та комп'ютерні класи.

Хоча перші комп'ютери були винайдені у 40-х роках XX століття, застосування комп'ютерів в

освіті розпочалось пізніше. Першим масштабним проектом використання комп'ютерів в освіті вважають проект PLATO, який розпочався 1959 року в Університеті штату Іллінойс. У рамках цього проекту система із кількох тисяч терміналів обслуговувала освітні заклади різного рівня від початкової школи до університетських кампусів [26]. Протягом 60-х-70-х років в США спостерігалось швидке розширення залученості освітніх закладів до використання комп'ютерної техніки. Так, якщо у 1963 році лише 1% середніх шкіл у США використовували комп'ютери у навчальних цілях, то у 1975 році 55% шкіл мали доступ до комп'ютерів, а 23% використовували їх переважно для навчання [27]. Але у цілому у світі активне поширення комп'ютерів в освіті стало можливим після створення мікрокомп'ютерів, які сьогодні прийнято називати персональними комп'ютерами (ПК).

Перші персональні комп'ютери були винайдені у 70-х роках XX століття. Першим ПК за версією Computer History Museum вважається Kenbak-1, створений у США Дж. Бланкенбейкером (John V. Blankenbaker) у 1971 році. Він ще не мав мікропроцесору, працював на TTL-логіці й мав 256 байт пам'яті [28]. Першим ПК, який отримав широке розповсюдження став Altair 8800, який був вперше випущений у грудні 1974 і став широко доступним з 1975 року. Він був розроблений на базі мікропроцесора Intel 8080 [29]. У 1976 р. був випущений Apple I – перший ПК з відеовиходом та клавіатурою [30]. Вважається, що саме поява цих ПК започаткувала тенденцію широкого використання комп'ютерної техніки у навчанні. У 1980-х роках із появою IBM PC, який вперше випущений 1981 року, та доступних операційних систем MS-DOS та Windows персональні комп'ютери стали основою для подальшого розвитку освітніх ІКТ. [31]

В Україні в освітніх закладах (переважно у школах та ВНЗ) ПК почали розповсюджуватися у середині 80-х років. Здебільшого це були ПК виробництва СРСР, такі як БК-0010, Agat, ПК-01 «Львів», Corvette та інші. Більшість з них були програмно несумісні не лише із західними аналогами, але й між собою. Тим не менш вони зіграли свою позитивну роль у розповсюдженні використання комп'ютерів у системі освіти України.

1990-ті-2000-ні роки можна назвати епохою мультимедіа та Інтернету. У цей період у освітніх закладах України використовуються здебільшого IBM-сумісні ПК. Комп'ютери стають інтегративними й мультимедійними. Активно створюються й розповсюджуються електронні енциклопедії на компакт-дисках, з'являються електронні підручники. Доступною стає електронна пошта, активно розвиваються глобальні комп'ютерні мережі FidoNet та Internet. З'являються перші онлайн-курси (Moodle (2002) [32], Khan Academy(2008) [33], Coursera (2012) [34] тощо).

Сучасний етап розвитку освітніх ІКТ, на наш погляд, триває із другої половини 2010-х років. Для цього етапу характерні активний розвиток

дистанційної освіти, інтеграція в освітній процес технологій віртуальної та доповненої реальності (VR та AR), активне використання технологій штучного інтелекту.

Отже, аналіз історичних етапів становлення технічних засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті дозволяє простежити еволюцію засобів підтримки освітнього процесу – від механічних та аналогових систем до сучасних цифрових інструментів. Така ретроспектива дозволяє не лише виявити закономірності поширення ІКТ у світовій і вітчизняній освітній практиці, а й визначити важливі вектори подальшого вдосконалення цифрової компетентності педагогів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Історичний аналіз розвитку технічних засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті демонструє поступовий, але закономірний перехід від простих візуальних і механічних засобів до складних цифрових екосистем. У кожному періоді спостерігається адаптація освітньої практики до наявних технологічних можливостей, що свідчить про чутливість системи освіти до технічного прогресу.

Ретроспектива дає змогу не лише простежити динаміку впровадження ІКТ, а й оцінити їхній вплив на зміст освіти, методику викладання та роль педагога. Усвідомлення історичної послідовності розвитку ІКТ дозволяє формувати більш обґрунтовані підходи до цифровізації сучасної освіти.

Отримані результати та узагальнені матеріали будуть використані для підготовки програм підвищення готовності педагогів до використання ІКТ в освітньому процесі, зокрема з урахуванням етапності розвитку технічних засобів та актуальних цифрових викликів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bartoshuba Y., Onwuzulike O., Shittu K. Digital transformation in education: Strategies for effective implementation. *International Journal of Technology in Education and Learning*. 2024. Vol. 14 (1). P. 15–28. URL: <https://www.researchgate.net/publication/383699988> (дата звернення: 27.06.2025).
2. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Видавнича група ВНУ. 2008. 350 с.
3. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 2: комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*: 2010. №9 (16). С. 3-9.
4. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: глосарій. В. А. Кірвас, В. П. Козиренко, О. В. Дьячкова, Є. В. Свищова. Харків: Вид-во НУА, 2023. 208 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/lnshi81/0061608.pdf>
5. Benjamin L. T. (1988). A history of teaching machines. *American Psychologist*. 1988. 43(9). 703–712. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.703>
6. Вороненко О. Становлення та розвиток цифрової трансформації у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні наук*. 2025. № 219. С. 474-479 DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-474-479>

7. Коменський Ян Амос. Велика дидактика. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т. 1. Київ: Рад. школа, 1940. 248 с.

8. Песталоцци И. Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения: в 3-х томах. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. Т. 3. С. 216-217.

9. Дистервег А. Принципы Песталоцци в деле воспитания и образования (речь, произнесенная в Бердине 12 января 1845 года, в день празднования столетия со дня рождения Песталоцци). *Дистервег А. Избранные педагогические сочинения*.

10. О чтениях для учащихся с туманными картинами и о литературно-музыкальных вечерах с танцами. Київський міський державний архів (далі – КМДА). Ф. 81. Оп.1. Спр. 650. 28.10-5.12.1908. 14 арк.

11. О чтениях для учащихся с туманными картинами и о литературно-музыкальных вечерах с танцами. КМДА. Ф. 81. Оп.1. Спр. 650. 28.10-5.12.1908. 14 арк. Арк. 5.

12. Уланов В.Я. Опыт методики истории в начальной школе. Москва: Типография т-ва И.Д.Сытина, 1914. С. 112-113.

13. Циркуляры Министерства народного просвещения за 1917-1919 гг. КМДА. Ф. Р-332. Оп. 1. Спр. 1. 9.10.17-22.02.19. 144 арк.

14. Програма середньої школи. 1. Ботаніка 2. Зоологія 3. Анатомія і фізіологія. Харків: Радянська школа, 1933. 26 с.

15. Програми середньої школи. Природознавство. (V-IX класи) Київ: Радянська школа, 1938. 32 с.

16. Програми середньої школи Географія. V-IX класи. Київ: Радянська школа, 1939 80 с.

17. Указания к программам для неполной средней и средней школы на 1934/35 уч. год. Москва-Ленинград: ОГИЗ Учпедгиз, 1934. С. 18-19.

18. Приблуда З. Основы методики физики. Харків-Київ: ДНТБУ, 1937. 340 с.

19. Програми середньої школи. Географія. Київ: Радянська школа, 1947. 44 с.

20. Программы средней школы. Физика. Астрономия. Москва: Учпедгиз 1947. 20 с.

21. Программы средней школы. Химия. Київ: Радянська школа, 1948. 22 с.

22. Програми середньої школи. Біологія. Київ: Радянська школа, 1948. 56 с.

23. Програми восьмирічної і середньої школи з виробничим навчанням. Біологія і практичні заняття на шкільній навчально-дослідній ділянці в V-VII класах на 1959-60 навчальний рік. Київ: Радянська школа, 1959. 88 с.

24. Програми восьмирічної та середньої школи на 1959-60 навчальний рік. VI-X класи. Фізика. Астрономія. Київ: Радянська школа, 1959. 60 с.

25. Міхнушов О.Г. Технічні засоби навчання на сучасному етапі. Радянська школа. 1975. №2. С. 74-79

26. Informational Technology and its Impact on American Education, Office of Technology Assessment, U.S. Congress. Washington. DC. (1982). pp.128-133.

27. Molnar Andrew. Computers in education: A brief history. *T.H.E. journal*. 1997. 24.11: P. 63-68. URL: <https://thejournal.com/articles/1997/06/01/computers-in-education-a-brief-history.aspx>

28. Kenbak-1: The World's First Personal Computer [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kenbak.com> (дата звернення: 18.06.2025).

29. Altair 8800 Microcomputer// National Museum of American History (Smithsonian Institution). URL: https://americanhistory.si.edu/collections/object/nmah_334396 (дата звернення: 28.06.2025).

30. Apple (Personal Computer) // First Versions. URL: <https://www.firstversions.com/2016/06/apple-personal-computer.html> (дата звернення: 28.06.2025).

31. The IBM 5150 Began the Classroom Technology Revolution // EdTech Magazine. URL: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2016/12/ibm-5150-began-classroom-technology-revolution> (дата звернення: 28.06.2025).

32. The Moodle Story // Moodle. URL: <https://moodle.com/about/the-moodle-story/> (дата звернення: 28.06.2025).

33. What is the history of Khan Academy? // Khan Academy Support. URL: <https://support.khanacademy.org/hc/en-us/articles/202483180-What-is-the-history-of-Khan-Academy> (дата звернення: 28.06.2025).

34. About Coursera // Coursera. URL: <https://about.coursera.org/> (дата звернення: 28.06.2025).

REFERENCES

1. Bartoshiba, Y., Onwuzulike, O., & Shittu, K. (2024). Digital transformation in education: Strategies for effective implementation. *International Journal of Technology in Education and Learning*, 14(1). Pp. 15–28. URL: <https://www.researchgate.net/publication/383699988> [in English]

2. Morze, N. V. (2008). *Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv VNZ* [Fundamentals of information and communication technologies: Textbook for higher education students]. Kyiv: Vydavnycha hrupa VNV. [in Ukrainian]

3. Zhaldak, M. I. (2010). *Kompiuterno-orientovani systemy navchannia – stanovlennia i rozvytok* [Computer-oriented learning systems: Formation and development]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 2: *Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*. (9)16. S. 3–9. [in Ukrainian]

4. Kirvas, V. A., Kozyrenko, V. P., Diachkova, O. V., & Svishchova, Ye. V. (2023). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti: Hlosarii* [Information and communication technologies in education: Glossary]. Kharkiv: Vydavnytstvo NUA. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0061608.pdf> [in Ukrainian]

5. Benjamin, L. T. (1988). A history of teaching machines. *American Psychologist*, 43(9). Pp. 703–712. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.703> [in English]

6. Voronenko, O. (2025). Stanovlennia ta rozvytok tsyfrovoy transformatsii u zakladakh vyshchoi osvity [Formation and development of digital transformation in higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*. (219). S. 474–479. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-474-479> [in Ukrainian]

7. Komenskyi, Yan Amos. (1940). *Velyka dydaktyka. Vybrani pedahohichni tvory: u trekh tomakh*. T. 1 [The Great Didactic. Selected pedagogical works: in three volumes. Vol. 1]. Kyiv: Rad. shkola. [in Ukrainian]

8. Pestalozzi, I. G. (1961). *Pamiatnaia zapiska o seminarii v kantone Vo. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniia: v 3-kh tomakh*. T. 3 [Memorandum on the seminary in the canton of Vaud. Selected pedagogical works: in 3 volumes. Vol. 3]. Moskva: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. pp. 216–217. [in English]

9. Disterveh, A. *Printsipy Pestalozzi v dele vospitaniia i obrazovaniia (rech', proiznesennaia v Berdyne 12 ianvaria 1845 hoda...)* [Pestalozzi's principles in education (speech delivered in Berlin, January 12, 1845...)]. In: *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* [Selected pedagogical works]. [in English]

10. O chteniiakh dlia uchashchikhsia s tumannymi kartinami i o literaturno-muzykalnykh vecherakh s tantsami [On readings with foggy images and literary-musical evenings with dancing]. Kyivskyi misnyi derzhavnyi arkhiv

(KMDA). F. 81. Op. 1. Spr. 650. 28.10–05.12.1908. 14 ark. [in Ukrainian]

11. O chteniiakh dlia uchashchikhsia s tumannymi kartinami i o literaturno-muzykalnykh vecherakh s tantsami [On readings with foggy images and literary-musical evenings with dancing]. KMDA. F. 81. Op. 1. Spr. 650. 28.10–05.12.1908. 14 ark. Ark. 5. [in Ukrainian]

12. Ulanov, V. Ia. (1914). *Opyt metodiki istorii v nachal'noi shkole* [An attempt at a methodology of teaching history in primary school]. Moskva: Tipografiia t-va I.D. Sytina. pp. 112–113.

13. Tsykuliary Ministerstva narodnoho prosveshcheniia za 1917–1919 hh. [Circulars of the Ministry of Public Education for 1917–1919]. KMDA. F. R-332. Op. 1. Spr. 1. 09.10.1917–22.02.1919. 144 ark. [in Ukrainian]

14. *Prohrama serednoi shkoly*. 1. Botanika 2. Zoolohiia 3. Anatomii i fizioloheia (1933). [Middle school curriculum. 1. Botany 2. Zoology 3. Anatomy and physiology]. Kharkiv: Radianska shkola. 26 s. [in Ukrainian]

15. *Prohramy serednoi shkoly. Pryrodnavstvo (V–IX klasy)* (1938). [Middle school curricula. Natural science (Grades 5–9)]. Kyiv: Radianska shkola. 32 p. [in Ukrainian]

16. *Prohramy serednoi shkoly. Heohrafiia. V–IX klasy* (1939). [Middle school curricula. Geography. Grades 5–9]. Kyiv: Radianska shkola. 80 p. [in Ukrainian]

17. *Ukazaniia k prohramam dlia nepolnoi srednei i srednei shkoly na 1934/35 uch. hod (1934)*. [Guidelines for incomplete and full secondary school curricula for the 1934/35 academic year]. Moskva–Leningrad: OGIZ Uchpedgiz. pp. 18–19.

18. Prybluda, Z. (1937). *Osnovy metodyky fizyky* [Fundamentals of physics teaching methodology]. Kharkiv–Kyiv: DNTVU. 340 s. [in Ukrainian]

19. *Prohramy serednoi shkoly. Heohrafiia* (1947). [Middle school curricula. Geography]. Kyiv: Radianska shkola. 1947. 44 s. [in Ukrainian]

20. *Programmy srednei shkoly. Fizyka. Astronomiia* (1947). [Middle school curricula. Physics. Astronomy]. Moskva: Uchpedgiz. 20 s.

21. *Programy srednei shkoly. Khimiia* [Middle school curricula. Chemistry]. Kyiv: Radianska shkola. 1948. 22 s. [in Ukrainian]

22. *Prohramy serednoi shkoly. Bioloheia* (1948). [Middle school curricula. Biology]. Kyiv: Radianska shkola. 56 s.

23. *Prohramy vosmyrichnoi i serednoi shkoly z vyrobnychym navchanniam. Bioloheia i praktychni zaniattia na shkilnii navchalno-doslidnii dilianty v V–VII klasakh na 1959–60 navchalnyi rik (1959)*. [Curricula of eight-year and secondary schools with vocational training. Biology and practical work in school research plots in Grades 5–7 for the 1959–60 academic year]. Kyiv: Radianska shkola. 88 s. [in Ukrainian]

24. *Prohramy vosmyrichnoi ta serednoi shkoly na 1959–60 navchalnyi rik. VI–X klasy. Fizyka. Astronomiia* (1959). [Curricula of eight-year and secondary schools for the 1959–60 academic year. Grades 6–10. Physics. Astronomy]. Kyiv: Radianska shkola. 60 s. [in Ukrainian]

25. Mikhushov, O. H. (1975). *Tekhnichni zasoby navchannia na suchasnomu etapi* [Technical teaching aids at the current stage]. Radianska shkola. (2). S. 74–79.

26. Office of Technology Assessment, U.S. Congress. (1982). *Informational technology and its impact on American education* (pp. 128–133). Washington. DC. [in English]

27. Molnar, A. (1997). Computers in education: A brief history. *T.H.E. Journal*, 24(11). S. 63–68. URL: <https://thejournal.com/articles/1997/06/01/computers-in-education-a-brief-history.aspx> [in English]

28. Kenbak–1: The world's first personal computer. URL: <https://www.kenbak.com> (accessed: 18.06.2025) [in English]

29. Altair 8800 Microcomputer. National Museum of American History (Smithsonian Institution). URL:

https://americanhistory.si.edu/collections/object/nmah_334396 (accessed: 28.06.2025) [in English]

30. Apple (Personal Computer). First Versions. URL: <https://www.firstversions.com/2016/06/apple-personal-computer.html> (accessed: 28.06.2025) [in English]

31. The IBM 5150 began the classroom technology revolution. EdTech Magazine. URL: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2016/12/ibm-5150-began-classroom-technology-revolution> (accessed: 28.06.2025) [in English]

32. The Moodle Story. Moodle. URL: <https://moodle.com/about/the-moodle-story/> (accessed: 28.06.2025) [in English]

33. What is the history of Khan Academy? Khan Academy Support. URL: <https://support.khanacademy.org/hc/en-us/articles/202483180-What-is-the-history-of-Khan-Academy> (accessed: 28.06.2025) [in English]

34. About Coursera. Coursera. URL: <https://about.coursera.org/> (accessed: 28.06.2025) [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НАРОВЛЯНСКА Марина – аспірант Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, методист Українського державного центру національно-патріотичного виховання, краєзнавства та туризму учнівської молоді

Наукові інтереси: Використання ІКТ в освіті та спорті, підготовка педагогів до використання ІКТ, інклюзія в освіті та спорті, психологічний супровід освіти та спорту, адаптивний спорт.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NAROVLIANSKA Maryna – PhD student at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University and methodologist at the Ukrainian State Center for National-Patriotic Education, Local History, and Tourism of Student Youth.

Scientific interests: the application of information and communication technologies (ICT) in education and sports; preparing educators to integrate ICT into their professional practice; inclusion in educational and sports contexts; psychological support in education and sports; and adaptive sports.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 24.07.2025 р.

УДК 378.1:796.035(100)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-245-249

ОВЧАРУК Василь –

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання

Вінницького національного технічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-5460>

e-mail: vvovcharuk@gmail.com

МАСОВИЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ СПОРТ У МІЖНАРОДНОМУ НАУКОВОМУ ОСМИСЛЕННІ

У статті здійснено міждисциплінарний аналіз феномена масового університетського спорту в міжнародному науковому дискурсі. Автор розглядає студентську спортивну активність як складову соціокультурної інтеграції, інструмент формування ідентичності та засіб впливу на психофізіологічне й академічне благополуччя молоді. Зроблено акцент на багатоплановості масового спорту як явища, що виходить за межі освітньої парадигми й охоплює аспекти політики, маркетингу, гендеру, цифровізації, пандемічної кризи та цивілізаційних трансформацій.

Дослідження опирається на аналітичні узагальнення поглядів провідних зарубіжних вчених, які трактують спорт як інструмент виховання соціальної включеності, мотивації до лідерства, когнітивного розвитку та самопізнання. Окрему увагу приділено феномену трансформації фізичної активності у віртуальному середовищі та впливу цифрових технологій на залучення студентства до спортивної культури.

Масовий університетський спорт у міжнародному науковому осмисленні розглядається переважно через призму соціокультурних, психологічних та організаційно-маркетингових підходів, де освітній вплив відіграє другорядну роль. З опрацьованих праць ми бачимо, що спортивно-масова активність сприяє формуванню соціальних зв'язків, лідерських якостей і ментального благополуччя студентства.

Означено контраст між освітніми моделями «західної демократії» й університетською практикою «молодих демократій», зокрема України, де СМР має статус обов'язкової освітньої компоненти. У висновку наголошено на зниженні фізичної активності серед молоді в глобальному масштабі, що зумовлює потребу у переосмисленні функцій університетського спорту як чинника формування сталого освітньо-виховного середовища.

Встановлено, що український досвід з організації спортивно-масової роботи демонструє більшу інтеграцію в освітній процес порівняно з моделями багатьох західних університетів.

Ключові слова: масовий спорт, студентська молодь, університет, соціалізація, фізична активність, міжнародний досвід, цифровізація, пандемія, мотивація.

OVCHARUK Vasyl –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education

Vinnitsia National Technical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-5460>

e-mail: vvovcharuk@gmail.com

MASS UNIVERSITY SPORTS IN INTERNATIONAL SCIENTIFIC PERSPECTIVE

The article presents an interdisciplinary analysis of the phenomenon of mass university sports in the international scientific discourse. The author considers student sports activity as a component of socio-cultural integration, a tool for identity formation, and a means of influencing the psychophysiological and academic well-being of young people. Emphasis is placed on the multifaceted nature of mass sports as a phenomenon that goes beyond the educational paradigm and encompasses aspects of politics, marketing, gender, digitalization, the pandemic crisis, and civilizational transformations.

The study is based on analytical generalizations of the views of leading foreign scientists who interpret sport as a tool for fostering social inclusion, motivation for leadership, cognitive development, and self-knowledge. Special attention is paid to the phenomenon of transformation of physical activity in a virtual environment and the influence of digital technologies on the involvement of students in sports culture.

Mass university sports in international scientific understanding are viewed mainly through the prism of socio-cultural, psychological, and organizational and marketing approaches, where educational influence plays a secondary role. From the research we have done, we see that sports and mass activity contribute to the formation of social ties, leadership qualities, and mental well-being of students.

The contrast between the educational models of "Western democracies" and the university practice of "young democracies", in particular Ukraine, where physical education has the status of a mandatory educational component, is highlighted. The conclusion emphasizes the decline in physical activity among young people on a global scale, which necessitates the need to rethink the functions of university sports as a factor in the formation of a sustainable educational environment.

It has been established that the Ukrainian experience in organizing sports and mass work demonstrates greater integration into the educational process compared to the models of many Western universities.

Key words: mass sports, student youth, university, socialization, physical activity, international experience, digitalization, pandemic, motivation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. З огляду на сучасні трансформаційні процеси в освіті, культурі та соціальному житті молоді наукова значущість даної статті полягає у висвітленні глобальних тенденцій, де аналізується широкий спектр зарубіжних джерел, зокрема англомовних, що дозволяє оцінити університетський спорт як частину світової соціокультурної динаміки. Інтегруються міждисциплінарні підходи що дозволяє забезпечити глибину аналізу та відкриває нові методологічні горизонти для подальших досліджень. В той же час фіксуються сучасні виклики, висвітлено вплив пандемії COVID-19, війни, цифрової трансформації та зміни ціннісних орієнтацій студентства, що робить статтю релевантною для осмислення сучасного стану молодіжної фізичної активності.

Таким чином, стаття є актуальною не лише для спортивної педагогіки, а й для освітології, соціальних наук і міждисциплінарних гуманітарних досліджень. Вона не лише узагальнює, а й продукує нові наукові запити в умовах глобальної турбулентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремим аспектам виховання фізичної культури студентів в зарубіжних університетах присвячені праці українських учених: Т. Дерези, Г. Грибан, А. Ковальчук, Д. Мазний, С. Мединського, Л. Рибалко, М. Ричкова, Л. Черній та ін. Однак, враховуючи сучасні запити освіти на вивчення прогресивного досвіду потребують подальшого вивчення особливості університетського спорту в зарубіжних закладах вищої освіти.

Мета статті – розкрити стан дослідження університетського спорту у міжнародному науковому осмисленні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перше, на що ми звернули увагу – це те, що спеціально або стихійно організовані студентські спортивні заходи або інші форми активності є міжпредметною й поширеною темою у науково-популярних та міжнаукових книгах для масового читача. Серед таких слід назвати традиційний для Північної Америки приклад особистого досвіду у

книзі Дж. Коклі та П. Доннеллі «Всередині спорту» (1999), де на прикладі «колекції особистих історій» показано способи й форми залучення молодих людей до спортивних середовищ, які можна меншою або більшою мірою назвати масовими [9]. Акценти зроблено традиційно для західної культури – на соціальній інтеграції, залученні, набуттю ідентичності не залежно від початкових обставин.

Масова, а частіше – групова спортивна активність у кампусах університетів є важливим компонентом студентського життя у багатьох країнах. Проте ґрунтовні й визначні зарубіжні дослідження такого спорту завжди виходять за освітню царину й акцентуються на соціальних, політичних, культурних і навіть цивілізаційних комплексних аспектах. Серед таких науковців, які на міждисциплінарному рівні моделювали, рефлексували й передбачали роль і динаміку масового спорту у світі варто відзначити Джеймса П. Комера, професора Єльського університету, психолога та педагога, який розглядав оптимізацію викладання у школах та університетах через залучення та позбавлення перешкод, при чому масовий спорт в його дискурсі був тільки одним з важливих видів соціальної комунікації на рівні з кроскультурними дискусіями, мистецтвом, соціальними рухами тощо [3]. В освіті цей дослідник надавав перевагу експериментальним програмам утілення масових івентів і вважав, що спорт у кампусах допомагає студентам розвивати лідерські якості, формувати соціальні зв'язки і покращувати академічні результати, а регулярна фізична активність підвищує загальний рівень благополуччя та позитивно впливає на психічне здоров'я.

Зі свого боку професор Університету Вісконсіна, Медісон Жанет Кетрін Шим вважає, що «Спортивні заходи в університетах сприяють зміцненню відчуття спільноти та підвищенню рівня залученості студентів у життя кампусу. Це важливо для їхньої соціалізації та розвитку навичок співпраці» [17]. Цікаво, що до таких соціально-психологічних узагальнень прийшла науковця, яка зуміла поєднати в комплексному

підході до людини валеологію, політику ризику та соціологію нерівності як комплементарні фактори.

Цікавими й значною мірою епохальними стали рефлексії Маріанни Кларк з Університету Единбурга, яка вважала, що «Підтримка фізичної активності в університетах має включати організацію змагань, тренувань та масових спортивних заходів. Важливо також інтегрувати фізичну активність у повсякденне життя студентів через активні перерви та програми з управління стресом» [2]. Ці спостереження цікаві на тлі того, що загалом авторка довгі роки тримає у фокусі наукової уваги проблеми дівочого та жіночого тілесного самовдосконалення через щоденні спортивні, танцювальні й інші рухові практики, що дозволяє не тільки удосконалюватися фізично, але й приймати, розвивати й презентувати жіночу тілесність у нестереотипному світі.

Певне повну рамку різновекторної спрямованості визначних міждисциплінарних досліджень масового студентського та молодіжного спорту можна завершити іменем Чарльза Хілмана, професора Північно-Східного університету, який досліджував метаморфози й дифамації масового спорту в США в епоху споживацтва й комерціалізації, що вплинуло на такі «святі цінності», як чесна гра, взаємоповага тощо [11]. Професор вважав, що масова фізична активність та спорт чинять значний вплив на когнітивні функції студентів, покращуючи їхню пам'ять, увагу та здатність до навчання й довів, що не варто поділяти молодих людей на «спортсменів» та «інтелектуалів», оскільки ці чесноти взаємодетермінуються.

Також варто відзначити регулярні конференції та симпозіуми зі спортивної політики, освіти та інформатики, які мають наслідки для модерації масового студентського спорту в університетах та поза ними. Як приклад можна навести щорічні конференції Німецької асоціації спортивної науки (DVS). Як підсумовують U. Fehr та V. Werner, у 2018 році у Мюнхені така конференція, на жаль, востаннє була присвячена стимулюванню молодих студентських талантів у спорті, де розглядалися питання інформатизації й зворотного зв'язку, міждисциплінарності та обміну досвідом; впровадженню новітнього інвентарю та симуляційних технологій й кіберспорту [7]. На думку дослідників моделювання – симуляція + *Varia* – це найперспективніша формула масового залучення до спорту в широкому розумінні, хоча для студентів все менш актуальним стає фізична активність, замінювана віртуальними кіберспортивними середовищами.

Слід також відзначити, що пандемія Covid-19 також значно вплинула на спортивно-масову роботу університетів та їхніх кампусів, і ці наслідки Європа пожинає й рефлексує досі. Навіть під час огляду щогорічних статей, коли здавалося б епідемія відступила, німецькі науковці довели: Covid-19, Sars-CoV-2 та їхні різновиди внесли дисбаланс у політику спорту, що відбилося й на проведенні масових студентських заходів, які скасовуються або сильно обмежуються [16]. Зі свого боку додамо: війна та військово-політична

напруженість 2022 – 2025 рр. стає новим викликом для спортивного студентства, його мобільності та безпосередньої участі.

Якщо ж повертатися до освітньо-виховного потенціалу як предметного фокусу нашої статті, то варто відзначити: у світовій науковій думці домінують переважно соціологічні, соціокультурні та організаційно-маркетингові аспекти вивчення, серед яких освіта й виховання є елементом скоріше процесу й персональної прерогативи, аніж освітньої політики [12]. Наукові дослідження цього плану спрямовані на вимірювання й аналіз тих показників і параметрів, які доступні для безпосереднього вивчення. При цьому масовий спорт вивчається не стільки як прерогатива діяльності університету, як середовища студентського кампусу, на який викладачі й тренери мають помірний й опосередкований вплив. Характерним прикладом таких вимірювань є впровадження чотирикомпонентної «шкали університетського спортивного ландшафту» [18]. Її автори вважають, що заняття спортом, спортивні споруди (інвентар), наявність університетських команд (спільнот) та віддалене (заочне) заняття спортом визначають ефективність освітньо-виховної СМР.

Такий підхід стосується «спорту для всіх», проте існує широка проблематика складних стосунків між аматорським та професійним (елітним) спортом у студентських кампусах, при чому саме аматорський масовий відіграє більшу роль в освіті та вихованні, аніж елітний, оскільки студенти, що мають високі професійні спортивні досягнення стають вузькоспеціалізованими й орієнтуються на цілком визначену кар'єру й акмеологію [15]. Прикметно, що такі «елітні студенти» часто сприймають інституційну освіту тільки як трамплін до спортивних звершень, а саме навчання – як перешкоду, що породжує проблему *Діалектика масового та елітного спорту в університетах*, яка потребує окремого вивчення.

Насамкінець акцентуємо увагу на тривожних для фізкультурної та спортивної освіти тенденціях СМР, які намітилися ще на зорі постіндустріалізму. Тоді науковці помітили, що масова комерціалізація та розважальний характер спорту й фізичної культури відволікає молодь від справжньої користі, хоча й рятує від «технологічного та міського середовища» [19]. Ці тенденції зараз поглиблюються в бік іміджевих, комерційних, благодійних та інших форм СМР, про що ми подискутуємо в порівняльному аспекті різних регіонів і парадигм у наступному розділі.

На цьому етапі можемо підсумувати. Починаючи з початку III тисячоліття (коли серед студентства покоління міленіалів поступово витіснялося «цифровим поколінням») західні науковці стривожилися падінням цінностей здоров'я-збереження й досягнень й переорієнтацією молоді на моду, престиж і тренд у мотивах самовдосконалення. Так, якщо у 2000 – 2001 навчальних роках ще спостерігалася значна фізично-спортивна активність в американських та австралійських студентських кампусах і «часткове знехтування» фізкультурно-спортивними можли-

востями наявної інфраструктури та совіти [13, 14]. То в 2010 – 20-х рр. рівень добровільної фізкультурно-спортивної діяльності значно знизився. Тут ми спостерігаємо стійку «світову тенденцію зниження фізичної активності й збільшення сидячого способу життя та ожиріння» попри те, що маркетингові, інфраструктурні та освітні ресурси для групової (спортивно-масової) та індивідуальної фізичної діяльності суб'єктів університетської освіти зростають [1, 6]. Тут мусимо визнати перевагу українських університетів (як і в інших країнах «молодих демократій»), де СМР є частиною освітніх планів й регулярно організовується згори. Звісно, що спортивно-клубна діяльність в рамках університетських кампусів має значні успіхи, але до неї залучаються студенти за спортивними (переважно спортивно-ігровими) інтересами, а решта молоді має право не брати активну участь.

Проте існують й інші фактори послаблення ролі спортивно-масової роботи сучасних університетів та ефективності її освітньо-виховного потенціалу. Наприклад, хорватські дослідники вказують: «Одним із найпоширеніших негативних зовнішніх факторів, що впливали на заняття фізичною активністю студентської контингенту, є відсутність вільного часу через розклад на факультеті, зобов'язання у соціальному та сімейному житті» [13]. Під соціальним життям мається на увазі значне проведення часу в соціальних мережах та інших формах дистанційного спілкування. Також ці науковці визнали на тлі задовільного рівня фізично-спортивної самопідготовки студентів відмінність результатів та особистих / групових практик фізичного самовдосконалення залежно від культурних чинників та освітніх традицій у різних країнах, що потребує м'якого управління – заохочення до спортивно-масової діяльності в студентських кампусах.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Масовий університетський спорт у міжнародному науковому осмисленні розглядається переважно через призму соціокультурних, психологічних та організаційно-маркетингових підходів, де освітній вплив відіграє другорядну роль. З опрацьованих праць ми бачимо, що спортивно-масова активність сприяє формуванню соціальних зв'язків, лідерських якостей і ментального благополуччя студентства.

Університетський спорт дедалі частіше трансформується під впливом цифрових технологій і глобальної політичної нестабільності, що впливає на структуру та мотивацію до занять спортом.

Загалом спостерігається загальносвітова тенденція до зниження фізичної активності серед студентської молоді, що потребує нових моделей управління, заохочення та організації СМР.

Проте, український досвід з організації спортивно-масової роботи демонструє більшу інтеграцію в освітній процес порівняно з моделями багатьох західних університетів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Brunton J., Mayne V. The value of university sport and physical activity: British Universities & Colleges Sport (BUCS) position statement and evidence. 2020.
2. Clark M. Re-imagining the dancing body with and through Barad. Sport, physical culture and the moving body: Materialisms, technologies and ecologies. 2020. Pp. 209-228. URL: <https://doi.org/10.36019/9780813591858-011>
3. Coakley J. J., & Donnelly P. (Eds.). *Inside sports* (pp. xviii+-248). London: Routledge. 1999.
4. Comer J. P., & Emmons C. The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program. *The Journal of Negro Education*. 2006. №75(3). Pp. 353–372. URL: <http://www.jstor.org/stable/40026808>
5. De Coubertin P. Olympism. Comité Internationaln Olympique. 2000.
6. Dishman R. K., Heath G. W., & Lee I-M. Physical activity epidemiology (2nd ed.). Human Kinetics. 2013.
7. Fagaras S. P., Radu L. E., & Vanvu G. The level of physical activity of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. №197. Pp. 1454-1457. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.094>
8. Fehr U., & Werner V. Zukunftsperspektiven von Sportinformatik & Sporttechnologie im Leistungs- und Breitensport: Tagungsband zum 13. Symposium der dvs-Sektion Sportinformatik und Sporttechnologie am 25. & 26. September 2020 in Bayreuth. 2020. DOI: https://doi.org/10.15495/EPub_UBT_00005003
9. Griffiths K., Moore R., & Brunton J. Sport and physical activity habits, behaviours and barriers to participation in university students: an exploration by socio-economic group. *Sport, Education and Society*. 2020. №27(3). Pp. 332–346. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1837766>
10. Jay Coakley, Peter Donnelly. *Inside Sports*. 272 Pages, 1999.
11. Hextrum K. Segregation, innocence, and protection: The institutional conditions that maintain whiteness in college sports. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2020. №13(4). Pp. 384–395. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000140>
12. Hillman C. American sports in an age of consumption: How commercialization is changing the game. McFarland. 2026.
13. Hurzhyi N., Kravchenko A., Kulinich T., Saienko V., Chopko N., & Skomorovskyi A. Enterprise Development Strategies in a Post-Industrial Society. *Postmodern Openings*. 2022. №13(1Sup1). Pp. 173-183. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/420>
14. Kljajević V., Stanković M., Đorđević D., Trkulja-Petković D., Jovanović R., Plazibat K., ... & Sporiš G. Physical activity and physical fitness among university students—A systematic review. *International journal of environmental research and public health*. 2021. №19(1). 158 s.
15. Leslie E., Sparling P. B., & Owen N. University campus settings and the promotion of physical activity in young adults: lessons from research in Australia and the USA. *Health education*. 2001. №101(3). Pp. 116-125. DOI: <https://doi.org/10.1108/09654280110387880>
16. Mateu P., Inglés E., Torregrossa M., Marques R. F. R., Stambulova N., & Vilanova A. (2020). Living life through sport: the transition of elite Spanish student-athletes to a university degree in physical activity and sports sciences.

Frontiers in psychology. 2020. №11. 1367 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01367>

17. Schäfer A. Covid-19 und die politischen Auswirkungen auf Spitzen- und Breitensport. In: Horky, T., Nieland, JU. (eds) COVID-19 und die Sportkommunikation. Springer VS, Wiesbaden. 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-43461-8_18

18. Shim J. K. Heart-sick: The politics of risk, inequality, and heart disease. 2014. (Vol. 15). NYU Press.

19. Shin S., Chiu W., & Lee H. W. For a better campus sporting experience: Scale development and validation of the collegiate sportscape scale. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2018. №22. Pp. 22-30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.12.002>

20. Spring J. H. Mass Culture and School Sports. *History of Education Quarterly*. 1974. 14(4). Pp. 483-499. DOI: [doi:10.2307/368099](https://doi.org/10.2307/368099)

REFERENCES

1. Brunton, J., Mayne, V. (2020). The value of university sport and physical activity: British Universities & Colleges Sport (BUCS) position statement and evidence. [in English]

2. Clark, M. (2020). Re-imagining the dancing body with and through Barad. Sport, physical culture and the moving body: Materialisms, technologies and ecologies. Pp. 209-228. DOI: <https://doi.org/10.36019/9780813591858-011> [in English]

3. Coakley, J. J., & Donnelly, P. (Eds.). (1999). Inside sports (pp. xviii+-248). London: Routledge. [in English]

4. Comer, J. P., & Emmons, C. (2006). The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program. *The Journal of Negro Education*. №75(3). Pp. 353–372. URL: <http://www.jstor.org/stable/40026808> [in English]

5. De Coubertin, P. (2000). Olympism. Comité International Olympique. [in English]

6. Dishman, R. K., Heath, G. W., & Lee, I-M. (2013). Physical activity epidemiology (2nd ed.). Human Kinetics. [in English]

7. Fagaras, S. P., Radu, L. E., & Vanvu, G. (2015). The level of physical activity of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. №197. Pp. 1454-1457. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.094> [in English]

8. Fehr, U., & Werner, V. (2020). Zukunftsperspektiven von Sportinformatik & Sporttechnologie im Leistungs- und Breitensport: Tagungsband zum 13. Symposium der dvs-Sektion Sportinformatik und Sporttechnologie am 25. & 26. September 2020 in Bayreuth. DOI: https://doi.org/10.15495/EPub_UBT_00005003 [in English]

9. Griffiths, K., Moore, R., & Brunton, J. (2020). Sport and physical activity habits, behaviours and barriers to participation in university students: an exploration by socio-economic group. *Sport, Education and Society*. №27(3). Pp. 332–346. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1837766> [in English]

10. Jay Coakley, Peter Donnelly (1999). Inside Sports. 272 Pages. [in English]

11. Hextrum, K. (2020). Segregation, innocence, and protection: The institutional conditions that maintain

whiteness in college sports. *Journal of Diversity in Higher Education*. №13(4). Pp. 384–395. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000140> [in English]

12. Hillman, C. (2016). American sports in an age of consumption: How commercialization is changing the game. McFarland. [in English]

13. Hurzhyi, N., Kravchenko, A., Kulinich, T., Saienko, V., Chopko, N., & Skomorovskyi, A. (2022). Enterprise Development Strategies in a Post-Industrial Society. *Postmodern Openings*. №13(1Sup1). Pp. 173-183. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/420> [in English]

14. Kljajević, V., Stanković, M., Đorđević, D., Trkulja-Petković, D., Jovanović, R., Plazibat, K., ... & Sporiš, G. (2021). Physical activity and physical fitness among university students—A systematic review. *International journal of environmental research and public health*. №19(1). 158 p. [in English]

15. Leslie, E., Sparling, P. B., & Owen, N. (2001). University campus settings and the promotion of physical activity in young adults: lessons from research in Australia and the USA. *Health education*. №101(3). Pp. 116-125. DOI: <https://doi.org/10.1108/09654280110387880> [in English]

16. Mateu, P., Inglés, E., Torregrossa, M., Marques, R. F. R., Stambulova, N., & Vilanova, A. (2020). Living life through sport: the transition of elite Spanish student-athletes to a university degree in physical activity and sports sciences. *Frontiers in psychology*. №11. 1367 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01367> [in English]

17. Schäfer, A. (2024). Covid-19 und die politischen Auswirkungen auf Spitzen- und Breitensport. In: Horky, T., Nieland, JU. (eds) COVID-19 und die Sportkommunikation. Springer VS, Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-43461-8_18 [in English]

18. Shim, J. K. (2014). Heart-sick: The politics of risk, inequality, and heart disease. (Vol. 15). NYU Press. [in English]

19. Shin, S., Chiu, W., & Lee, H. W. (2018). For a better campus sporting experience: Scale development and validation of the collegiate sportscape scale. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. №22. Pp. 22-30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.12.002> [in English]

20. Spring, J. H. (1974). Mass Culture and School Sports. *History of Education Quarterly*. 14(4). Pp. 483-499. DOI: [doi:10.2307/368099](https://doi.org/10.2307/368099) [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОВЧАРУК Василь – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Вінницького національного технічного університету.

Наукові інтереси: зарубіжні підходи до фізичного вдосконалення особистості.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OVCHARUK Vasyi – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education, Vinnytsia National Technical University.

Scientific interests: foreign approaches to physical improvement of the individual.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 15.08.2025 р.

УДК: 373.2 : 004 : 159.9:37.026.7

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-250-254

ОНОФРІЙЧУК Лілія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-6618>
e-mail: Lissya0880@ukr.net

МИСЬКОВА Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7832-4409>
e-mail: miskova19@ukr.net

ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття розглядає актуальну проблему психологічної готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у їхню професійну діяльність. В умовах активної цифровізації освітнього простору, ефективне застосування ІКТ є ключовим елементом якісного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО). Однак, майбутні вихователі часто стикаються з психологічними бар'єрами, що ускладнюють їхню готовність та мотивацію до використання технологій у роботі з дітьми. У статті проведено аналіз основних психологічних перешкод, що виникають у студентів педагогічних спеціальностей щодо використання ІКТ у ЗДО. Серед них виділено страх перед новими технологіями, низьку самооцінку ІКТ-компетентностей, побоювання технічних труднощів, упередження щодо впливу ІКТ на розвиток дітей та недостатнє розуміння педагогічної цінності ІКТ. Розглянуто причини формування цих бар'єрів, включаючи брак практичного досвіду, негативні стереотипи та недостатню методичну підтримку. На основі аналізу запропоновано стратегії подолання психологічних бар'єрів, які охоплюють: забезпечення якісної інформаційної підтримки (надання чіткої, доступної та науково обґрунтованої інформації про ІКТ); організацію ефективного практичного навчання (тренінги, майстер-класи, практичні заняття); формування позитивного емоційного досвіду використання ІКТ (демонстрація успішних прикладів, заохочення експериментів, зворотний зв'язок); сприяння усвідомленню педагогічної цінності ІКТ (розкриття потенціалу технологій для збагачення навчання та розвитку дітей); створення сприятливого психологічного клімату (підтримка викладачів та студентів, обмін досвідом, атмосфера довіри). У статті наголошено на важливості системної роботи з подолання психологічних бар'єрів, оскільки психологічна готовність майбутніх вихователів є ключем до успішної інтеграції ІКТ у дошкільну освіту. Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів ЗВО, методистів та фахівців, зацікавлених у якісній підготовці педагогічних кадрів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: психологічний бар'єр, майбутні фахівці дошкільної освіти, інформаційно-комунікаційні технології, заклад дошкільної освіти, готовність до впровадження ІКТ, подолання бар'єрів.

ONOFRIICHUK Liliya –

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-6618>
e-mail: Lissya0880@ukr.net

MYSKOVA Nataliia –

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-6618>
e-mail: miskova19@ukr.net

OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS REGARDING THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article addresses the pressing issue of the psychological readiness of future preschool educators to integrate information and communication technologies (ICT) into their future professional activities. In the context of the rapid digitalization of the educational space, the effective use of ICT is a key element of a quality educational process in preschool educational institutions (PEIs). However, future educators often encounter psychological barriers that complicate their readiness and motivation to use technologies in their work with preschool children. The article analyzes the main psychological obstacles faced by pedagogical students regarding the use of ICT in PEIs. Among these, the following are highlighted: fear of new technologies, low self-assessment of ICT competencies, fear of technical difficulties, prejudice regarding the impact of ICT on children's development, and insufficient understanding of the pedagogical value of ICT. The reasons for the formation of these barriers are examined, including a lack of practical experience, negative stereotypes, and insufficient methodological support. Based on the analysis, strategies for overcoming psychological barriers are proposed. These strategies include: ensuring quality information support (providing clear, accessible, and scientifically sound information about ICT); organizing effective practical training (trainings, master classes, practical sessions); fostering a positive emotional experience of using ICT (demonstrating successful examples, encouraging experimentation, feedback); promoting awareness of the pedagogical value of ICT (revealing the potential

of technologies to enrich learning and child development); and creating a favorable psychological climate (support from teachers and students, exchange of experience, atmosphere of trust). The article emphasizes the importance of systematic work to overcome psychological barriers, as the psychological readiness of future educators is key to the successful integration of ICT into preschool education. The research results can be useful for teachers of higher education institutions, methodologists, and specialists interested in the quality training of pedagogical staff for work in the context of the digital transformation of education.

Key words: psychological barrier, future preschool education specialists, information and communication technologies, preschool educational institution, readiness for the implementation of ICT, overcoming barriers.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток дошкільної освіти характеризується зростанням уваги до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу підвищення якості освітнього процесу та збагачення досвіду дітей дошкільного віку. ІКТ мають значний потенціал для підтримки когнітивного, соціально-емоційного, комунікативного, фізичного та культурного розвитку дітей. Завдяки інтерактивним додаткам, навчальним іграм та мультимедійним ресурсам можна створювати захопливі, персоналізовані та ефективні можливості для навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Успішність інтеграції ІКТ в освітній процес значною мірою залежить від готовності та здатності педагогів ефективно використовувати ці технології. Майбутні фахівці дошкільної освіти (ЗДО) відіграють ключову роль у цьому процесі, оскільки саме вони безпосередньо взаємодіють з дітьми та впроваджують нові методи навчання. Однак, на шляху до активного використання ІКТ можуть виникати певні психологічні бар'єри, що являють собою внутрішній опір, тривогу, переконання та уявлення, які перешкоджають прийняттю та застосуванню ІКТ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз різних питань професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти знаходимо у доробках Г. Беленької, А. Богуш, Л. Загородньої, Л. Зданевич, І. Дичківської, Н. Миськової, Л. Пісоцької, Т. Поніманської та ін. Проблема психологічних бар'єрів у педагогів щодо використання ІКТ є предметом дослідження багатьох науковців (О. Спірін (інформаційні технології в освіті та психологічних аспектів їхнього впровадження), М. Жалдак (психолого-педагогічні аспекти використання комп'ютерних технологій у навчанні), Ю. Жук (психологічні чинники готовності педагогів до використання ІКТ), Л. Лисак (формування інформаційної компетентності педагогів та подолання труднощів, пов'язаних із впровадженням ІКТ в освітній процес), Г. Гандзілевська (психологічні бар'єри та ресурси реалізації компетентностей вчителів, зокрема й у сфері використання ІКТ), В. Олійник (формування інформаційної культури майбутніх педагогів засобами ІКТ); Т. Андрющенко, О. Кучай, Г. Назаренко та ін. (формування інформаційної компетентності майбутніх вихователів та їх готовності до використання ІКТ у професійній діяльності); І. Грушевська, А. Клеба, І. Мардарова (використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вихователів); І. Мардарова, Г. Назаренко, О. Панченко (формування готовності майбутнього вихователя до використання ІКТ у власній професійній діяльності) та інші.

Мета статті полягає в узагальненні поняття «психологічний бар'єр», визначенні причин їх

виникнення та обґрунтуванні умов, що сприяють ефективному подоланню психологічних бар'єрів у майбутніх фахівців дошкільної освіти щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у їхній професійній діяльності, з метою оптимізації освітнього процесу та підвищення професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для збагачення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, оптимізації управлінської діяльності та підвищення якості взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Водночас, ефективне впровадження ІКТ у практику роботи ЗДО значною мірою залежить від рівня готовності майбутніх вихователів до їхнього використання.

Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти визначає перелік трудових функцій та професійних компетентностей. Серед яких виокремлюється «Інформаційно-комунікативна», яка передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно використовувати ІКТ та електронні освітні ресурси в професійній діяльності та здатність дотримуватись правил безпечної поведінки в цифровому середовищі [7, с. 19]. Здатність майбутніх вихователів ефективно використовувати ІКТ у своїй професійній діяльності є ключовим фактором для створення сучасного, розвивального та інклюзивного освітнього середовища в ЗДО, що відповідає вимогам часу та сприяє всебічному розвитку дітей дошкільного віку.

О. Панченко доводить, що формування професійної ІКТ-компетентності у майбутніх педагогів передбачає: наявність достатнього рівня функціональної грамотності у сфері ІКТ; обґрунтоване застосування ІКТ у діяльності для вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань; розуміння ІКТ як основи нової парадигми в освіті, спрямованої на розвиток дитини як суб'єкта інформаційного суспільства, здатного до створення та оперування великою кількістю інформації для отримання нових знань [6, с. 216].

До показників готовності майбутніми вихователями до використання ІКТ для ефективної організації освітнього процесу в ЗДО І. Мардарова відносить: комп'ютерну грамотність, що включає базові знання та вміння роботи з комп'ютером та програмним забезпеченням, вміння працювати з операційною системою, файлами, основними програмами, а також навички пошуку інформації в Інтернеті; усвідомлення можливостей ІКТ для оптимізації освітнього процесу в ЗДО, бажання та вміння застосовувати ІКТ для вирішення педагогічних завдань; знання вікових особливостей дітей дошкільного віку, гігієнічних вимог до

використання комп'ютерної техніки, а також вміння добирати та використовувати ІКТ-інструменти з урахуванням цих факторів; вміння інтегрувати ІКТ в різні види діяльності дошкільників, розробляти та проводити заняття з використанням ІКТ, а також оцінювати ефективність їх застосування [4, с. 169]. Визначені показники, на нашу думку, мають сформуватися у майбутніх вихователів під час навчання в закладі фахової або вищої освіти. Якщо це не відбувається або відбувається не на належному рівні, то у них можуть виникнути психологічні бар'єри щодо їх використання.

Бар'єр психологічний – це психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій [9].

Як зазначає А. Массанов, психологічний бар'єр – це психічний стан, що з'являється перед або під час виконання діяльності. У першому випадку бар'єр не дозволяє початися діяльності, а в другому – зупиняє її. Подолання бар'єрів вимагає від індивіда адекватних силі бар'єра дій [5, с. 73].

В контексті нашого дослідження, психологічний бар'єр розглядається як внутрішня перешкода (невпевненість, боязнь, небажання), яка заважає майбутнім вихователям використовувати ІКТ в своїй професійній діяльності, що виникає через внутрішні або зовнішні фактори.

Проблема виникнення в особистості психологічних бар'єрів розглядалася при дослідженні внутрішніх конфліктів, комплексів та механізмів психологічного захисту. Особливу увагу питанню психологічних бар'єрів приділяють у зв'язку з внутрішніми суперечностями, негативними емоційними переживаннями та певними рисами характеру, такими як тривожність, невпевненість у собі, сором'язливість та страх.

Виникнення психологічних бар'єрів у майбутніх фахівців дошкільної освіти може статися через низку зовнішніх факторів, які підсилюють внутрішні опори та ускладнюють процес впровадження ІКТ в освітній процес ЗДО. До зовнішніх факторів ми можемо віднести: недостатню матеріально-технічну базу в ЗВО (відсутність або застаріле обладнання, обмежений доступ до комп'ютерів, програмного забезпечення та інтернет-ресурсів), що може викликати розчарування та знизити мотивацію їх використання; брак належної підготовки та підтримки (недостатня кількість компетентних викладачів, застарілі навчальні програми, відсутність корисних семінарів та тренінгів з питань використання ІКТ у дошкільній освіті, відсутність постійної технічної та методичної підтримки при впровадженні нових технологій); обмежений час на підготовку (велике навантаження на студентів, що не залишає достатньо часу для вивчення нових технологій, підготовки матеріалів та адаптації освітніх програм); соціальний контекст (негативне ставлення з боку деяких батьків або педагогів до використання ІКТ у дошкільній освіті, що може створювати додатковий тиск на майбутніх вихователів).

Зовнішні чинники, взаємодіючи з внутрішніми психологічними бар'єрами, можуть значно ускладнити процес впровадження ІКТ в освітню практику майбутніх фахівців дошкільної освіти, знижуючи їхню готовність та мотивацію до використання нових технологій у своїй професійній діяльності. Причини, що викликають переживання бар'єра можуть не усвідомлюватися. Властивості особистості, головним чином її недоліки, виступають як внутрішні передумови виникнення психологічних бар'єрів.

Зазвичай, причини виникнення психологічних бар'єрів щодо використання ІКТ майбутніми фахівцями дошкільної освіти можуть бути пов'язані з їхнім особистим досвідом, переконаннями та рівнем підготовки. Однією з поширених причин є страх перед технологіями, що може виникнути через недостатній досвід користування комп'ютером або іншими цифровими пристроями, а також через побоювання зробити помилку чи здаватися некомпетентним. Іншою вагомою причиною є невпевненість у власних навичках, коли майбутні педагоги відчувають брак знань та вмінь для ефективного застосування ІКТ в освітньому процесі ЗДО.

Часто виникає опір нововведенням, пов'язаний з консервативними поглядами або переконанням у перевазі традиційних методів навчання. Також, негативний досвід використання технологій у минулому, наприклад, технічні проблеми або невдалі спроби застосування, можуть сформувати стійкий психологічний бар'єр. Не слід ігнорувати брак мотивації, коли майбутні вихователі не розуміють переваг використання ІКТ для їхньої професійної діяльності або не відчувають підтримки у цьому питанні. Крім того, тривожність щодо змін у професійній ролі (наприклад, побоювання, що технології знецінять роль педагога) та відсутність чіткого розуміння практичної цінності ІКТ в освітньому процесі ЗДО можуть виступати значними психологічними бар'єрами. Важливим фактором є й недостатня методична підтримка під час навчання, відсутність чітких інструкцій та практичних порад щодо інтеграції ІКТ в освітній процес ЗДО.

Подолання психологічних бар'єрів у майбутніх фахівців дошкільної освіти щодо використання ІКТ є важливим для успішного їх впровадження в освітній процес ЗДО. Розглянемо декілька ефективних стратегій: 1. Підвищення обізнаності та формування позитивного ставлення до ІКТ може здійснюватися через проведення семінарів, вебінарів та презентацій, що демонструють переваги використання ІКТ в дошкільній освіті, з конкретними прикладами успішного застосування; розвінчування поширених міфів та упереджень щодо складності ІКТ або їх негативного впливу на дітей; представлення позитивного досвіду вихователів, які успішно використовують ІКТ у своїй роботі. 2. Створення сприятливого освітнього середовища через безпечне та підтримуюче навчання, коли майбутні вихователі не бояться робити помилки, ставити запитання та експериментувати з новими технологіями, врахування індивідуальних потреб,

здібностей та рівня підготовки кожного студента при навчанні ІКТ в ЗВО; надання можливості для навчання в зручний час та у зручному темпі, з використанням різноманітних форматів (онлайн, офлайн, змішане навчання). 3. Формування практичних навичок та впевненості через організацію практичних занять, на яких майбутні фахівці дошкільної освіти можуть отримати практичний досвід роботи з різними ІКТ-інструментами та програмним забезпеченням; поступове залучення студентів до використання ІКТ (починати з простих завдань та поступово переходити до більш складних, щоб забезпечити відчуття успіху та підвищити впевненість у своїх силах); використання лабораторних занять та вивчення досвіду через спостереження за компетентними вихователями, які ефективно використовують ІКТ, та отримувати від них індивідуальну підтримку. 4. Забезпечення постійної підтримки через надання швидкої та ефективної допомоги у вирішенні технічних проблем, пов'язаних з використанням ІКТ, забезпечення доступу до методичних матеріалів, рекомендацій та найкращих практик використання ІКТ в дошкільній освіті, створення онлайн та офлайн спільнот, де майбутні фахівці дошкільної освіти можуть обмінюватися досвідом, отримувати поради та підтримку від колег. 5. Створення мотивації та стимулювання, що передбачає відзначення досягнень у майбутніх вихователів щодо використання ІКТ та заохочення їх подальшого розвитку в цій сфері, підтримка їх участі у конференціях, семінарах та інших заходах, присвячених використанню ІКТ в дошкільній освіті; заохочення майбутніх вихователів до розробки та впровадження власних інноваційних проєктів з використанням ІКТ.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Таким чином, подолання психологічних бар'єрів щодо використання ІКТ у майбутній професійній діяльності вимагає системного підходу, що включає не лише навчання технічним навичкам, але й створення позитивного емоційного настрою. Забезпечення підтримки, обмін досвідом та демонстрація практичної цінності використання ІКТ для розвитку дітей та полегшення роботи вихователя сприятиме формуванню впевненості та мотивації. Інтеграція ІКТ в освітній процес має відбуватися поступово, з урахуванням індивідуальних темпів навчання та педагогічних потреб кожного майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та оцінці ефективності програм навчання та підтримки, спрямованих на подолання психологічних бар'єрів щодо використання ІКТ в майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гірняк А., Васильків О. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.
2. Дурманенко О. Л. Формування бар'єрної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. 1(1). URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-25>

3. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: навчальний посібник для студентів зі спеціальності А2 Дошкільна освіта (0112 Training for pre-school teachers). Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович. 2025. 304 с.

4. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; наук. кер. І. А. Князева; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса. 2012. 239 с.

5. Массанов А. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 73–89.

6. Панченко О. Потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 1(50). С. С. 215–218.

7. Наказ Мінекономіки № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

8. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту. Київ: Слово, 2017. 391 с.

9. Фармацевтична енциклопедія / Голова ред. ради та автор передмови В. П. Черних. 2-ге вид., переробл. і доповн. К. : «МОПОН», 2010. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1853/bar-yer-psixologichnij>

REFERENCES

1. Hirniak, A., Vasylkiv, O. (2019). Psykholohichni bariery u vzaiemodii vykladacha y studentiv ta shliakhy yikh efektyvnoho podolannya. [Psychological barriers in the interaction between teacher and students and ways to effectively overcome them]. *Psykholohichni perspektyvy*. Vyp. 33. S. 79–90. [in Ukrainian]
2. Durmanenko, O. L. (2021). Formuvannia bariernoï kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkilnoi osvity [Formation of barrier competence of future preschool teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1(1). URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-25> [in Ukrainian]
3. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., Hudanych, N. M. (2025). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: navchalnyi posibnyk dlia studentiv zi spetsialnosti A2 Doshkilna osvita (0112 Training for pre-school teachers). [Information and communication technologies in preschool education: a textbook for students in the specialty A2 Preschool Education (0112 Training for pre-school teachers)]. Odessa : Vydavets Bukaiev Vadym Viktorovich. 304 s. [in Ukrainian]
4. Mardarova, I. K. (2012). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 ; nauk. ker. I. A. Knyazheva; DZ «Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho» [Preparation of future educators for the use of computer technologies in the organization of cognitive activity of senior preschoolers: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08; scientific director: I. A. Knyazheva; DZ "Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"]. Odessa. 239 s. [in Ukrainian]
5. Massanov, A. (2014). Psykholohichni bariery u profesiinomu samovyznachenni osobystosti [Psychological barriers in professional self-determination of an individual]. *Psykholohiia i suspilstvo*. № 2. S. 73–89. [in Ukrainian]

6. Panchenko, O. (2022). Potentsiini mozhlyvosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Potential opportunities for using information and communication technologies in the professional training of future preschool teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. Vyp. 1(50). S. 215–218. [in Ukrainian]

7. Nakaz Minekonomiky № 755-21 vid 19 zhovtnia (2021). Pro zatverdzhennia profesiihoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity». [Order of the Ministry of Economy No. 755-21 of October 19, 2021 On approval of the professional standard “Preschool education teacher”]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian]

8. Nemesh, O. M. (2017). Virtualna diialnist osobystosti: struktura ta dynamika psykhologichnoho zmistu. Virtual activity of the individual: structure and dynamics of psychological content. Kyiv: Slovo, 391 s. [in Ukrainian]

9. Farmatsevtichna entsyklopediia / Holova red. rady ta avtor peredmovy V. P. Chernykh. 2-he vyd., pererobl. i dopovn (2010). [Pharmaceutical Encyclopedia / Chairman of the Editorial Board and author of the foreword V. P. Chernykh. 2nd ed., revised and supplemented]. K. : «MORION». URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1853/bar-yer-psixologichnij> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОНОФРІЙЧУК Лілія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти; формування навичок soft skills, впровадження цифрових технологій в підготовку майбутніх вихователів ЗДО, особливості управлінської

діяльності в ЗДО, психологія дітей раннього та дошкільного віку.

МИСЬКОВА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: технології розвитку, виховання і навчання дітей раннього та дошкільного віку; реалізація завдань освіти для сталого розвитку; формування універсальних навичок особистості; професійне становлення та розвиток педагогів закладів дошкільної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ONOFRIICHUK Liliya – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: training of future specialists in preschool education; development of soft skills, introduction of digital technologies in the training of future educators of preschool education, peculiarities of management activities in preschool educational institutions, psychology of children of early and preschool age.

MYSKOVA Nataliia – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: technologies of development, upbringing and education of early and preschool children; implementation of educational tasks for sustainable development; formation of universal personality skills; professional formation and development of teachers of preschool educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 15.07.2025 р.

УДК [37.016:811.111]:[81'233:51]

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-254-258

ПАЛЬЧИКОВА Олександра –

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри англійської філології

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3275-9399>

e-mail: apalchykova@ukr.net

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано доцільність виокремлення математичної компетентності як складника мовної особистості, що зумовлено необхідністю застосування не лише лінгвістичних, а й математичних знань під час навчання англійської задля коректного інтерпретування іншомовної інформації, чіткого формулювання ідей та створення висловлень англійською мовою.

Констатовано, що в європейських нормативно-правових документах урахування математичної компетентності особистості пов'язано з необхідністю передбачення змін у виробництві, розподілі ресурсів, соціальній структурі; мінливими тенденціями на ринку праці, обчисленням імовірності економічних ризиків, оцінюванням вигідних торговельних пропозицій і потенційних політичних та соціально-економічних криз. Своєю чергою, володіння математичною компетентністю в українській законодавчій базі передбачає практичне застосування математичних даних у царині точних, гуманітарних, природничих, соціальних наук, політичній, економічній, культурній, побутовій сферах життєдіяльності задля усвідомлення особливостей організації та закономірностей функціонування явищ світу, створення креативного контенту та досягнення професійного розвитку.

Виявлено, що в наукових розвідках під математичною компетентністю розуміють особистісне утворення, що уможливило оцінювання, інтерпретування та прогнозування результатів діяльності; комбінування здатностей і персональних властивостей особистості для реалізування професійного потенціалу; уміння застосовувати математичні знання (здатність до оперування числами, логічного мислення, абстрагування, аналізу тощо) для знаходження способу розв'язання проблем в реальних життєвих ситуаціях.

З'ясовано, що математична компетентність як компонент мовної особистості під час навчання англійської мови передбачає здатність категоризувати лінгвістичні явища і факти; критично осмислювати мовний контекст задля коректного інтерпретування інформації; структурувати власний мовленнєвий твір через добір лінгвістичних і мовленнєвих засобів доречних до змісту ситуації спілкування; скласти алгоритм дій для виконання поточних завдань, необхідних для конструювання логічно завершених висловлень.

Ключові слова: математична компетентність, ключові компетентності, мовна особистість, навчання англійської мови, логічне мислення, критичне мислення.

PALCHYKOVA Oleksandra –

Ph.D., Associate Professor,
Head of the Department of English Philology
at Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3275-9399>
e-mail: apalchykova@ukr.net

MATHEMATICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF LINGUISTIC PERSONALITY IN THE PROCESS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

The article substantiates the expediency of highlighting mathematical competence as a component of linguistic personality, which is due to the need to apply not only linguistic but also mathematical knowledge during the teaching of the English language.

It is stated that in European regulatory documents, consideration of the personality's mathematical competence is associated with the need to anticipate changes in production, distribution of resources, social structure, changing trends in the labor market, calculating the probability of economic risks, assessing profitable trade offers, and potential political and socio-economic crises. In turn, the possession of mathematical competence in the Ukrainian legislative framework provides for the practical application of mathematical data in the field of exact, humanitarian, natural, social sciences, political, economic, cultural, and domestic spheres in order to realize the peculiarities of organization and patterns of functioning of world phenomena, present creative content, and achieve professional development.

In scientific research, mathematical competence is considered a personal formation that makes it possible to evaluate, interpret, and predict the results of activities; a combination of abilities and personal properties for the fulfillment of one's professional potential; and the ability to apply mathematical knowledge (to operate with numbers, logical thinking, abstraction, analysis, etc.) to solve problems in real-life situations.

It has been found that mathematical competence as a component of linguistic personality in the course of teaching the English language involves the ability to categorize linguistic phenomena and facts and critically comprehend the linguistic context for correct interpretation of information. It implies the skills to structure one's own speech activity through the selection of linguistic and speech means that are appropriate to the content of the communication situation. Besides it enables the creation of an algorithm of actions to perform current tasks necessary for constructing logically completed statements.

Key words: mathematical competence, key competencies, linguistic personality, English language teaching, logical thinking, critical thinking.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток соціально-економічних, культурних, інформаційно-комунікаційних зв'язків України на теренах європейського і світового освітніх просторів посилюють затребуваність ринку праці у підготовці випускників закладів освіти, спроможних застосувати набуті компетентності в умовах невизначеності, орієнтуватися в незнайомих обставинах, критично осмислювати інформацію та раціонально нею послуговуватися, приймати нестандартні рішення в змінюваних життєвих ситуаціях. Своєю чергою, необхідність трансформацій в освіті спонукає до перегляду контенту навчання англійської мови, позаяк мовна особистість сучасного здобувача освіти має використовувати не лише лінгвістичні, а й математичні знання під час засвоєння іншомовного матеріалу, а саме: виконувати обчислення, моделювати потенційні ситуації, розв'язувати певні завдання, що вимагають символічного запису інформації, інтерпретувати дані і формувати логічні судження у процесі продукування висловлення англійською мовою. З огляду на це виникає потреба у розгляді математичної компетентності як складника мовної особистості під час навчання іноземних мов, що згідно з нормативно-правовою базою України, посідає третю позицію з-поміж одинадцяти ключових [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «математична компетентність» досліджено в працях зарубіжних (Т. Дженсен, М. Кледен,

Ю. Кусумах, М. Нісс, У. Сумармо, Р. Тьорнер) і вітчизняних науковців (Л. Вороновська, О. Глобін, М. Головань, Л. Дегтяренко, І. Зіненко, О. Кучерук, С. Раков, І. Сафонова, Л. Стояніна, Н. Тарасенкова, В. Хом'юк), де увагу зосереджено переважно на реалізації означеної здатності під час навчання математики здобувачів закладів загальної середньої освіти, а також інженерної справи майбутніх програмістів. У контексті опанування англійської мови кількості публікацій із описом вказаної компетентності є обмеженою.

Мета статті – проаналізувати наукові праці, в яких порушено проблему визначення феномена «математична компетентність» та з'ясувати його змістове наповнення як компонента мовної особистості під час навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості формування мовної особистості в рідному та іншомовному соціумах з урахуванням математичного спрямування відображено в звіті «Глобальні тренди до 2040 року» [12], де у зв'язку з прийдешніми геополітичними, економічними, технологічними та соціальними змінами наголошено на потребі в розвитку стратегічного мислення, оцінюванні потенційних економічних ризиків і вигод для передбачення глобальних модифікацій у різних царинах: від світової торгівлі до моделей праці та запобігання криз, які трапляються раз на покоління. Крім того, в Резолюції Ради про «Стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти та

навчання, спрямовані на створення європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030)» [11] зазначено, що до 2030 року відсоток 15-річних учнів з низькими показниками успішності в математиці, читанні та природничих науках має бути менше 15.

Як бачимо, одним із пріоритетів сучасної європейської освіти є орієнтування на розвиток математичних здібностей, що враховують прогнозування соціально-економічних трансформацій у зв'язку з непередбачуваними наслідками міжнародних конфліктів у межах геополітичного ландшафту; актуальних трендів на ринку праці і вимог до працівників; створення інноваційної перспективи зростання науково-технічного потенціалу в умовах невизначеності.

Згідно з чинним законодавством України, як-от Державний стандарт базової середньої освіти, математична компетентність передбачає здатність розвивати і застосовувати математичні знання та методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті; моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому та суспільному житті людини [4].

Своєю чергою, у Державному стандарті профільної середньої освіти виокремлено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти математичної освітньої галузі: дослідження ситуації та з'ясування проблем, що можна розв'язати із застосуванням математичних методів; моделювання процесів, розроблення стратегій, планів дій для віднайдення рішень; критичне оцінювання процесу й результату вирішення певних питань; розвиток математичного мислення для пізнання і перетворення дійсності; володіння математичною мовою [5].

Відтак в українській законодавчій базі математична спрямованість освітнього процесу передбачає застосування результатів виконання математичних операцій над числами у практичній сфері, готовність використовувати знання з математики не лише в царині точних, а й гуманітарних, природничих, соціальних наук та різних сферах життєдіяльності задля фахової самореалізації та усвідомлення закономірностей функціонування дійсності.

У наукових розвідках відсутнє єдине тлумачення феномена «математична компетентність»: здатність усвідомлювати та імплементувати математичні знання в реальні життєві ситуації, осмислювати зміст і метод математичного моделювання, уміння конструювати математичну модель, досліджувати її методами математики, витлумачувати результати діяльності, оцінювати похибку обчислень [10]; характеристика особистості, що комбінує математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності [8]; комплексне формування особистості, в якому поєднано математичні та загальнонавчальні знання, уміння, навички, персональні властивості, що зумовлюють внутрішні спонукання; готовність віднайти рішення для завдань, які виникають в життєвих умовах і потребують застосування математичних методів розв'язання [3]; особистісна

якість здобувача освіти, що сполучає змістовно-інтелектуальний (знання і розуміння), діяльнісно-мотиваційний (уміння й здатність використовувати) та рефлексивно-ціннісний (виявлення ставлення і оцінювання) компоненти [2]; набута риса особистості, де об'єднано цінності, мотиви, математичні знання, навички, уміння, персональні характеристики та яку проявлено в здатності розв'язувати професійні завдання, розуміти зміст методу математичного моделювання та перспективи його застосування, принаймні на прематематичному рівні під час фахової діяльності [7].

Відповідно, у наукових публікаціях під математичною компетентністю розуміють особистісне утворення, що уможливорює оцінювання, інтерпретування та прогнозування результатів діяльності; комбінування здатностей і персональних властивостей особистості для реалізування професійного потенціалу; уміння застосовувати математичні знання (здатність до оперування числами, логічного мислення, абстрагування, аналізу тощо) для знаходження способу розв'язання проблем в реальних життєвих ситуаціях.

Своєю чергою, математична компетентність є одним із складників мовної особистості здобувача освіти, оскільки під час побудови логічного, послідовного, інформативного висловлення іноземною мовою відбувається розвиток логіки мислення. Внаслідок цього, з погляду С. Бучацької, “удосконалюються мовні конструкції у вигляді знаків, схем, правил, що сприяє розвитку абстрактно-логічного мислення, а також рефлексії, що постає одним із головних моментів професійного та загалом персонального становлення мовної особистості” [1, с. 154].

Математичний аспект у структурі мовної особистості відображено у дослідженні О. Лавриненка, де зазначено, що мовній особистості властива ефективна когнітивна обробка під час спілкування: сприймання й породження граматично правильних, чітких за змістом і естетично структурованих висловлень [9, с. 7]. Відтак математичний компонент мовної особистості студента проявлено в здатності логічно викладати ідеї, точно вербалізувати думки та коректно конструювати текстові повідомлення.

І. Дорожко, О. Малихіна, Л. Турішева під мовною особистістю розуміють комплекс когнітивних, емоційних і мотиваційних характеристик, що уможливають мовну компетентність індивіда. До структури мовної особистості науковці уналежують когнітивний компонент – мовну здатність, під якою розуміють психофізіологічну основу оволодіння мовою; мовні здібності – персональні якості, що встановлюють потенціал ефективного засвоєння мови; мовні знання як людські переконання про світ; мовні стратегії – лінгвістичні вміння та навички; мовну компетентність та мовну картину світу [6]. У зв'язку з цим математичний складник мовної особистості враховує уміння обробляти інформацію, зокрема із застосування математичних символів; аналізувати стилі мовлення та

соціальний статус співрозмовника задля побудови стратегії комунікації; управляти власною мовленнєвою поведінкою під час комунікативного акту.

Свою чергою, математична компетентність як компонент мовної особистості під час навчання англійської мови передбачає здатність оцінювати та категоризувати лінгвістичні явища і факти; критично осмислювати мовний контекст задля коректного інтерпретування інформації; структурувати власний мовленнєвий твір через добір лінгвістичних і мовленнєвих засобів доречних до змісту ситуації спілкування; складати алгоритм дій для виконання поточних завдань, необхідних для конструювання логічно завершених висловлень.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, потреба у розгляді математичної компетентності як складника мовної особистості під час навчання англійської мови викликана необхідністю систематизації знань і класифікації явищ дійсності, зокрема мовних; аргументування логічності власної позиції під час англійської дискусії; використання математичних знань в практичних ситуаціях задля опису графічної інформації та виконання математичних обчислень англійською мовою; аналізування, оцінювання та інтерпретування отриманих результатів. З огляду на це математична компетентність відіграє важливу роль у структурі мовної особистості та сприяє усвідомленню суб'єктом особливостей організованості процесів, що відбуваються в світі та міжпредметних зв'язків, оброблення та упорядкування іншомовної інформації, аналітичного осмислення мовних закономірностей, здатності логічно розмірковувати іноземною мовою.

Перспективи перспективних розвідок напрямку вбачаємо у виокремленні компонентів математичної компетентності під час навчання англійської мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бучацька С. М. Психологічні механізми оволодіння іноземним мовленням мовною особистістю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2012. № 2. С. 163–170.
2. Глобін О. Наступність у формуванні математичної компетентності учнів основної та старшої школи // Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р.). Одеса. 2016. С. 44–46.
3. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східно-європейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35–39.
4. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
5. Державний стандарт профільної середньої освіти: постанова від 25.07.2024 № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#n10>
6. Дорошко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Особливості розвитку мовної особистості в майбутніх педагогів : матеріали II Всеукраїнських

Прокопенківських читань, м. Харків, 14 черв. 2023 р. Харків. 2023. С. 66–70.

7. Захарова Г., Лемешко К. Теоретичний аналіз визначення математичної компетентності учнів у роботах українських та зарубіжних вчених. *Освіта. Інноватика. Практика*. Суми. 2022. Т. 10. № 7. С. 32–38. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i7-005

8. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 165–174

9. Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Луцьк. 2011. 20 с.

10. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт. 2005. 360 с.

11. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)))

12. Global trends to 2040. Choosing Europe's future. April 2024. ESPAS (European Strategy and Policy Analysis System. Publications Office of the European Union. 67 p. URL: <https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/documents/2024/2024%20ESPAS%20Global%20Trends%20to%202040%20Choosing%20Europe%27s%20Future.pdf>

REFERENCES

1. Buchatska, S. M. (2012). Psykholohichni mekhanizmy ovolođinnia inozemnym movlenniam movnoiu osobystistiu [Psychological mechanisms of mastering a foreign language by a language personality]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. Lviv. № 2. S. 163–170. [in Ukrainian]
2. Hlobin, O. (2016). Nastupnist u formuvanni matematychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi ta starshoi shkoly [Continuity in the formation of mathematical competence of basic secondary and high school students] // *Realizatsiia nastupnosti v matematychnii osviti: realii ta perspektyvy : zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (m. Odesa, 15–16 veresnia 2016 r.). Odesa. S. 44–46. [in Ukrainian]
3. Holovan, M. S. (2014). Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: essence and structure]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu*. № 1. S. 35–39. [in Ukrainian]
4. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [the State Standard of Basic Secondary Education]: *Postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
5. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [the State Standard of Profile Secondary Education]: *postanova vid 25.07.2024 № 851*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-p#n10> [in Ukrainian]
6. Dorozhko, I. I., Malykhina, O. Ye., Turishcheva, L. V. (2023). Osoblyvosti rozvytku movnoi osobystosti v maibutnikh pedahohiv [Peculiarities of the development of linguistic personality in future teachers] : *materialy II Vseukrainskykh Prokopenkivskykh chytan, m. Kharkiv, 14 cherv. Kharkiv*. S. 66–70. [in Ukrainian]
7. Zakharova G., Lemeshko K. (2022). Teoretychnyi analiz vyznachennia matematychnoi kompetentnosti uchniv u robotakh ukrainskykh ta zarubiznykh vchenykh [Theoretical

analysis of determining students' mathematical competence in the works of Ukrainian and foreign scientists]. Osvita. Innovatyka. Praktyka. Sumy. T. 10. № 7. S. 32–38. URL: doi: 10.31110/2616-650X-vol10i7-005 [in Ukrainian]

8. Zinenko, I. M. (2009). Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku [Determination of the structure of mathematical competence of high school age students]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. № 2. S. 165–174.

9. Lavrynenko, O. L. (2011). Strukturno-funktsionalni osoblyvosti movnoi osobystosti studentiv [Structural and functional features of students' linguistic personality]: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk : 19.00.01. Luts'k. 20 s. [in Ukrainian]

10. Rakov, S. A. (2005). Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT [Mathematical education: competence approach using ICT] : monohrafiia. Kharkiv : Fakt. 360 s. [in Ukrainian]

11. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))) [in English]

12. Global trends to 2040. Choosing Europe's future. April 2024. ESPAS (European Strategy and Policy Analysis

System. Publications Office of the European Union. 67 p. URL: <https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/documents/2024/2024%20ESPAS%20Global%20Trends%20to%202040%20Choosing%20Europe%27s%20Future.pdf> (Accessed: 17.06.2025). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАЛЬЧИКОВА Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: навчання синтаксису англійської мови, формування мовної особистості майбутніх учителів англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PALCHYKOVA Oleksandra – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of English Philology at Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: teaching of English syntax, formation of a language personality of future English teachers.

Стаття надійшла до редакції 07.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 19.07.2025 р.

УДК 373.016:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-258-261

ПОЛІЩУК Вадим –

аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2214-1466>
e-mail: polishchuk.vadym011@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається процес інтеграції цифрових інструментів у формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти. Здійснено аналіз сучасних EdTech-рішень як засобів розвитку стратегічного мислення, етичного лідерства та здатності до інноваційної взаємодії. Акцентовано увагу на важливості цифрової культури, критичного мислення й міжкультурної комунікації в педагогічному лідерстві. Визначено методологічні засади та практичні моделі цифрової підготовки освітніх лідерів, узгоджені з глобальними тенденціями розвитку освіти та компетентнісного підходу.

У статті здійснено міждисциплінарний аналіз технологічно посиленого глобального навчання (TEGL) як інноваційного підходу до формування лідерської компетентності майбутніх педагогів у цифровому освітньому середовищі. Розкрито потенціал цифрових інструментів (Zoom, Padlet, Miro, Google Workspace, LMS-платформи, аналітичні панелі, AI-асистенти) у сприянні стратегічному мисленню, етичному управлінню, міжкультурній взаємодії та розвитку професійного лідерства. Показано, що TEGL не є сукупністю технологій, а педагогічною парадигмою, що об'єднує глобальну компетентність, цифрову інклюзію та трансформаційне мислення. Обґрунтовано потребу впровадження цифрових інструментів у підготовку педагогів нового покоління, здатних діяти як агенти змін у складному, глобалізованому середовищі. Запропоновано концептуальне бачення лідерської компетентності як інтегративного процесу, що включає когнітивні, комунікативні, етичні, інноваційні та соціокультурні компоненти.

Ефективна комунікація, емоційний інтелект та лідерство через співпрацю формують основу позитивної освітньої взаємодії. Інноваційна активність, використання EdTech та здатність до адаптації забезпечують реалізацію змін. Етичне управління включає відповідальність, прозорість і цифрову етику. Соціокультурна чутливість гарантує міжкультурну комунікацію в глобалізованому середовищі, де педагог виступає агентом сталого розвитку.

Ключові слова: цифрові інструменти, лідерська компетентність, майбутній педагог, EdTech, цифрова трансформація, освітнє лідерство.

POLISHCHUK Vadym –

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2214-1466>
e-mail: polishchuk.vadym011@gmail.com

INTEGRATION OF DIGITAL TOOLS INTO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

The article examines the process of integrating digital tools into the formation of leadership competence of future teachers in the context of digital transformation of education. An analysis of modern EdTech solutions as a means of developing strategic thinking, ethical leadership and the ability to innovative interaction is carried out. Attention is focused on the importance of digital culture, critical thinking and intercultural communication in pedagogical leadership. Methodological principles and practical models of digital training of educational leaders are determined, consistent with global trends in the development of education and the competency approach.

The article provides an interdisciplinary analysis of technologically enhanced global learning (TEGL) as an innovative approach to the formation of leadership competence of future teachers in a digital educational environment. The potential of digital tools (Zoom, Padlet, Miro, Google Workspace, LMS platforms, analytical panels, AI assistants) in promoting strategic thinking, ethical management, intercultural interaction and the development of professional leadership is revealed. It is shown that TEGL is not a set of technologies, but a pedagogical paradigm that combines global competence, digital inclusion and transformational thinking. The need for the introduction of digital tools in the training of a new generation of teachers who are able to act as agents of change in a complex, globalized environment is substantiated. A conceptual vision of leadership competence as an integrative process that includes cognitive, communicative, ethical, innovative and socio-cultural components is proposed.

Effective communication, emotional intelligence and leadership through collaboration form the basis of positive educational interaction. Innovative activity, the use of EdTech and the ability to adapt ensure the implementation of change. Ethical management includes responsibility, transparency and digital ethics. Socio-cultural sensitivity guarantees intercultural communication in a globalized environment, where the teacher acts as an agent of sustainable development.

Key words: digital tools, leadership competence, future teacher, EdTech, digital transformation, educational leadership.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасному освітньому середовищі педагог вже не тільки носій знань, а й стратег, фасилітатор, комунікатор. Лідерська компетентність стає ключовою якістю для тих, хто має орієнтуватися в складних, багатовекторних викликах освітнього процесу, зокрема в умовах цифрової трансформації. Інтеграція EdTech-ресурсів не лише розширює дидактичний арсенал, а й формує у майбутнього педагога здатність адаптуватися, управляти змінами, вибудовувати інклюзивні та етичні практики в освітньому лідерстві. Серед таких інструментів – освітні платформи, віртуальні лабораторії, штучний інтелект, аналітичні панелі даних, тощо. Розвиток лідерської компетентності через цифрові засоби сприяє формуванню критичного мислення, стратегічного бачення, етичної рефлексії та здатності взаємодіяти у мультикультурному освітньому середовищі.

Нині UNESCO, OECD та інші міжнародні організації наголошують на необхідності інтеграції цифрових рішень у розвиток лідерства в освіті, що дозволяє формувати педагогів нового покоління, а саме тих, хто здатен мислити системно, діяти гнучко і зберігати людяність у цифровому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Акімова, М. Сапогов, Я. Гапчук (цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти); О. Цюняк (професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти); Я. Карлінська (професійний розвиток педагога на засадах лідерства); О. Паламарчук, Ю. Скиба (роль викладача у розвитку лідерських якостей студента); Н. Семеній (лідерські якості майбутніх учителів); Дж. Джеймсон, М. Цай, Р. Ессекс (формування цифрового лідерства в умовах вищої освіти); Е. Оссіанільссон (лідерство в умовах цифрової трансформації); Т. Арнольд (розвиток лідерських якостей в умовах через підтримку спільного навчання в корпоративному навчанні).

Метою статті є обґрунтування впровадження цифрових інструментів у розвиток лідерської компетентності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному освітньому ландшафті, де глобальна взаємодія стала нормою, технологічно посилене глобальне навчання (TEGL) виступає як стратегічна відповідь на потребу в інклюзивному, гнучкому та міжкультурному освітньому середовищі. Цифрові інструменти (Zoom, Padlet, Miro, Google Workspace) дозволяють студентам і викладачам співпрацювати незалежно від географії. Віртуальні обміни, COIL-проекти (Collaborative Online International Learning) та гібридні моделі навчання забезпечують доступ до глобального контенту, культурного діалогу та спільного вирішення проблем.

TEGL стимулює рефлексивне навчання, використовуючи LMS-платформи (Moodle, Blackboard) для збору даних, аналізу залученості та адаптації контенту до потреб студентів. Інструменти на кшталт Slido, Nolej або AI-асистенти сприяють персоналізації навчання, створенню інтерактивного контенту та розвитку критичного мислення. TEGL підтримує інклюзивну освіту, забезпечуючи доступність контенту для студентів з різними потребами (наприклад, Immersive Reader, Microsoft Translator). Платформи для глобальної співпраці (Teams, SharePoint, WhatsApp) сприяють формуванню спільнот, де кожен учасник має голос і можливість для самовираження. LMS та аналітичні інструменти дозволяють викладачам приймати обґрунтовані рішення, виявляти точки росту та адаптувати педагогічні стратегії до глобального контексту. Інтегрованість платформ забезпечує гнучкість і цифровий суверенітет, що є критичним для міжнародних освітніх партнерств.

Від того зрозумілим є, що TEGL – це не просто набір цифрових інструментів, а парадигма навчання, яка поєднує технології, глобальну компетентність і педагогічну інновацію. Вона дозволяє викладачам створювати динамічне, етичне та стратегічно орієнтоване освітнє середовище, здатне готувати студентів до викликів XXI століття.

Інтеграція цифрових інструментів у розвиток лідерської компетентності майбутнього педагога є стратегічною відповіддю на трансформаційні процеси, що охоплюють сучасну освіту. Зміна ролі педагога в інформаційному суспільстві (від транслятора знань до агента змін та стратегічного лідера) потребує нових засобів, знань і компетенцій. Цифрова трансформація освіти змінює не лише інструменти, але й філософію педагогічної діяльності. В умовах гнучкого навчання, глобальної взаємодії та зміни парадигм знання, педагог має володіти лідерськими компетентностями: вмінням ініціювати зміни, вести команду, забезпечувати інклюзивне навчання.

Цифрові інструменти, такі як Learning Management Systems (LMS), симуляційні платформи, аналітичні дашборди, інтерактивні середовища, сприяють розвитку навичок стратегічного планування, цифрової етики, емоційного інтелекту та міжособистісної комунікації. Через ці платформи майбутній педагог навчається не тільки управляти контентом, а й впливати на середовище. OECD, UNESCO, World Bank наголошують на необхідності підготовки освітніх лідерів, здатних діяти в умовах цифрової економіки та культурної багатоманітності. Інтеграція цифрових технологій дозволяє реалізовувати компетентнісний підхід у контексті етичного управління, інноваційного мислення й соціального впливу.

Розвиток лідерських якостей через цифрові інструменти базується на синтезі педагогіки, інформаційних технологій, психології та менеджменту. Такий підхід відкриває можливість формувати педагогів нового покоління – професіоналів, готових до адаптивного лідерства в складному освітньому середовищі. Дослідження можливостей цифрових інструментів у формуванні лідерської компетентності майбутніх педагогів обумовлене потребою трансформації підходів до професійної підготовки освітян в умовах цифрового суспільства. Освіта стикається з викликами глобалізації, соціокультурної різноманітності та технологічного прогресу, що зумовлює актуальність пошуку інноваційних засобів розвитку лідерського потенціалу у майбутніх фахівців.

Цифрові інструменти відкривають нові формати взаємодії, аналітики й управління освітнім процесом. Зокрема, використання платформ управління навчанням (LMS), хмарних сервісів, візуалізаторів даних, інструментів для спільної роботи – формує середовище, у якому педагог навчається ухвалювати рішення, організовувати команду та координувати проекти, реалізуючи лідерські функції. Адже він має не лише володіти технічними навичками, а й мати стратегічне бачення освітніх процесів у цифровому контексті, що передбачає здатність до критичного мислення, етичного управління, діджитал-інклюдії та комунікативної гнучкості – пріоритетних елементів лідерської компетентності.

Стандарти й дослідження UNESCO, OECD та Education 2030 Framework підкреслюють важливість формування освітніх лідерів, здатних ефективно діяти в цифровому, міжкультурному та

етичному середовищі. Дослідження можливостей EdTech у цьому контексті дозволяє адаптувати програми педагогічної освіти до глобальних викликів. Проектування освітніх моделей з урахуванням цифрових компонентів відкриває перспективи міждисциплінарної інтеграції – поєднання педагогіки, IT, психології, соціології, що надає змогу краще осмислити формування лідерської компетентності як складного, багатогранного процесу.

Таким чином, **лідерська компетентність** – це складний, багатогранний процес формування та прояву інтегрованих знань, навичок, установок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність майбутнього педагога ініціювати позитивні зміни, ефективно управляти освітніми процесами, приймати етичні рішення, вибудовувати взаємодію в мультикультурному середовищі та впроваджувати інновації з урахуванням цифрового контексту.

Розгляд лідерської компетентності як багатовимірної системи дозволяє виявити ключові компоненти, які сприяють формуванню ефективного, етично вмотивованого та інноваційно орієнтованого освітнього лідера. Стратегічне мислення є основою управлінських та лідерських рішень у складному освітньому середовищі. Здатність до аналізу ситуацій, прийняття рішень на основі доказів та довгострокове планування забезпечують педагогові здатність реагувати на зміни, передбачати наслідки дій та адаптувати освітні стратегії. У цифровому контексті це також охоплює вміння працювати з даними та інформаційними потоками.

Лідерство неможливе без здатності до ефективної взаємодії. Емоційний інтелект забезпечує розуміння потреб учасників освітнього процесу, стимулює довіру, мотивацію та створення позитивного середовища. Лідерство через співпрацю ґрунтується на відкритості, взаємоповазі та здатності координувати колективні дії для досягнення спільних освітніх цілей. Сучасний педагог має бути агентом змін. Здатність впроваджувати нові ідеї, створювати та адаптувати інноваційні практики в контексті трансформації освіти. Уміння працювати з цифровими інструментами (від EdTech-платформ до інтерактивних візуалізацій) забезпечує реалізацію інноваційного потенціалу в навчальному середовищі.

Прийняття рішень на основі цінностей є фундаментом освітнього лідерства, що включає відповідальність за вплив на учасників освітнього процесу, здатність діяти прозоро, обґрунтовано та з урахуванням етичних норм. У цифровому світі це також охоплює дотримання цифрової етики, конфіденційності та принципів інклюдії. Педагог-лідер повинен володіти чутливістю до соціокультурного контексту: визнавати й поважати різноманіття, демонструвати толерантність та здатність до міжкультурної комунікації. Це особливо важливо у глобалізованому освітньому середовищі, де культурна компетентність є запорукою ефективної взаємодії та управління різноетнічними навчальними спільнотами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, інтеграція цифрових інструментів у розвиток лідерської компетентності майбутнього педагога є не просто актуальною – вона стратегічно необхідна для модернізації освітнього простору в умовах цифрової трансформації. Цифрові платформи, аналітичні сервіси, інтерактивні середовища відкривають нові можливості для формування таких лідерських якостей, як стратегічне бачення, етичне управління, інноваційне мислення та міжкультурна комунікація. Дослідження підтверджує, що цифрові технології сприяють пересмисленню підготовки педагогів як майбутніх лідерів змін, здатних діяти адаптивно й рефлексивно в багатофакторному освітньому середовищі. Використання міждисциплінарного підходу та орієнтація на компетентнісну модель підготовки забезпечують основу для розробки ефективних методичних рішень у системі вищої педагогічної освіти.

У подальших дослідженнях важливо зосередитись на емпіричній перевірці моделей цифрової лідерської підготовки, аналізі ефективності конкретних EdTech-засобів, а також на формуванні нормативно-етичного контексту цифрового освітнього лідерства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Lazarenko N., Vizniuk I. *Monitorynh zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity pedahohiv v konteksti yevrointehratsii. Comparative Professional Pedagogy.* 2023. №13(1). P. 11–19.
2. Кадемія М. Ю. Професійно-технічна освіта в інформаційному суспільстві: монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. С. 124–145.
3. Ничкало Н., Гуревич Р., Кадемія М., Кобися А., Кобися В., Гордійчук Г. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної системи освіти засобами

комп'ютерно орієнтованих технологій. *Інформаційні технології та засоби навчання.* 2021. №85(5). С. 189–207.

REFERENCES

1. Kademiia, M. Yu. (2016). *Profesiino-tehnichna osvita v informatsiinomu suspilstvi: monohrafiia* [Vocational and technical education in the information society]. Vinnytsia : Nilan-LTD. S.124- 145 [in Ukrainian]
2. Lazarenko, N., Vizniuk, I. (2023). *Monitorynh zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity pedahohiv v konteksti yevrointehratsii* [Monitoring the safety of teachers in the context of European integration]. *Comparative Professional Pedagogy.* №13(1). S. 11–19 [in Ukrainian]
3. Nychkalo, N., Hurevych, R., Kademiia, M., Kobysia, A., Kobysia, V., Hordiichuk, H. (2021). *Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh dualnoi systemy osvity zasobamy kompiuterno oriietovanykh tekhnolohii* [Formation of professional competence of future teachers of vocational training in the conditions of a dual education system using computer-oriented technologies]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia.* №85(5). S.189-207 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОЛІЩУК Вадим – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування лідерської компетентності майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POLISHCHUK Vadym – Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: formation of leadership competence of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 07.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 19.07.2025 р.

УДК [373.026:004]:[373.016:51]

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-261-267

ПОЛЬГУН Катерина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики та методики її навчання
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5914-0153>
e-mail: polgun@kdpu.edu.ua

ЛАГОВСЬКА Єлизавета –

здобувачка другого магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Математика)
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5464-182X>
e-mail: lagovska2015@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ СИСТЕМИ ТА СЕРВІСИ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті характеризується проблема недостатньої мотивації учнів до вивчення математики при застосуванні традиційних методів навчання, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних підходів, зокрема електронних освітніх ресурсів (ЕОР) та

гейміфікації. Обґрунтовано актуальність дослідження з огляду на глобальні виклики, такі як пандемія COVID-19 та воєнний стан в Україні, що спонукали до інтенсивного переходу до дистанційного та змішаного навчання.

Метою статті є дослідження дидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для підвищення якості математичної освіти, систематизація типів ЕОР і визначення ефективних методичних підходів до їх використання у закладах загальної середньої освіти. Узагальнено результати аналізу наукових джерел, в яких розкрито теоретичні основи гейміфікації, впровадження дидактичних ігор та створення електронного навчального середовища. Розглянуто переваги застосування ІКТ, поміж яких: інтерактивність, персоналізація, адаптивність, доступність та можливість візуалізації складних математичних понять.

У статті проведено порівняльний аналіз сучасних освітніх платформ, таких як GeoGebra, Desmos, Wolfram Alpha, Mangahigh, Mathigon Polypad, LearningApps, Quizizz, PhET з погляду їх дидактичного потенціалу. Здійснено функціональну класифікацію ЕОР за типами діяльності (гіпертекстові, довідкові, моделюючі, демонстраційні, тренажери, системи контролю знань), що дає змогу педагогам цілеспрямовано добирати ресурси відповідно до навчальних цілей. Особливу увагу приділено ролі вчителя у процесі впровадження ІКТ, зокрема його здатності адаптувати електронні ресурси до рівня підготовки учнів, забезпечити педагогічну підтримку та зворотний зв'язок.

Зроблено висновок про необхідність комплексного підходу до впровадження ІКТ в освітній процес, що передбачає врахування дидактичних принципів, індивідуальних освітніх траєкторій учнів та умов змішаного навчання. Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі оптимізації використання ЕОР під час навчання математики, зокрема через розроблення інтегрованих цифрових курсів та вдосконалення педагогічних стратегій у контексті цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, електронні освітні ресурси, гейміфікація, математична компетентність, методи навчання, дидактичні принципи, логічне мислення, критичне мислення

POLHUN Kateryna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Mathematics and
Methods of its Teaching at

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5914-0153>

e-mail: polgun@kdpu.edu.ua

LAHOVSKA Yelyzaveta –

Applicants for the second (master's) level of higher education in
specialty 014 Secondary Education (Mathematics) at

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5464-182X>

e-mail: lagovska2015@gmail.com

INFORMATION AND COMMUNICATION SYSTEMS AND SERVICES IN THE FORMATION OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE

The paper highlights the issue of low student motivation in mathematics when using traditional teaching methods, which necessitates the implementation of innovative approaches, particularly electronic educational resources (EERs) and gamification. The relevance of the research is caused by global challenges, such as the COVID-19 pandemic and the wartime conditions in Ukraine, which have accelerated the transition to distance and blended learning formats.

The purpose of the article is to examine the didactic potential of information and communication technologies (ICT) in improving the quality of mathematics education, to systematize the types of EERs, and to identify effective methodological approaches for their use in secondary school. The article summarizes the findings of academic literature on the theoretical foundations of gamification, the implementation of didactic games and the creation of an electronic learning environment. It discusses the benefits of using ICT, including interactivity, personalization, adaptability, accessibility, and the ability to visualize complex mathematical concepts.

A comparative analysis of modern educational platforms such as GeoGebra, Desmos, Wolfram Alpha, Mangahigh, Mathigon Polypad, LearningApps, Quizizz, PhET is provided, with emphasis on their didactic value. A functional classification of EERs based on the type of educational activity (hypertextual, reference-based, modeling, demonstrative, training tools, and knowledge assessment systems) is proposed. This classification allows educators to select resources purposefully according to educational goals. Particular focus is paid to the role of the teacher in the process of using and integrating ICT, his or her ability to adapt electronic resources to the level of students' readiness, and provide pedagogical support and feedback.

The article concludes with the necessity of a comprehensive approach to implementing ICT in the educational process, taking into account didactic principles, students' individual learning paths, and the conditions of blended learning. Prospects for further research in optimizing the use of EERs in mathematics teaching are outlined, in particular through the development of integrated digital courses and improvement of pedagogical strategies in the context of digital transformation of education.

Key words: information and communication technologies, electronic educational resources, gamification, mathematical competence, didactic principles; teaching methods, logical thinking, critical thinking.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Глобальні виклики, що постали перед людством, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) зумовили кардинальні зміни в сучасній системі освіти. Пандемія COVID-19 та воєнні дії в Україні суттєво прискорили процеси цифровізації освітнього простору, змусивши педагогів адаптуватися до нових форм організації освітнього процесу. У цьому контексті формування математичної компетентності учнів набуває особливої актуальності, оскільки матема-

тика є фундаментальною основою для розвитку критичного мислення, логіки та аналітичних здібностей.

Проблема ефективного використання інформаційно-комунікаційних систем у навчанні математики є особливо гострою, оскільки традиційні методи викладання не завжди здатні забезпечити належний рівень мотивації сучасних учнів, які з усіх боків оточені гаджетами та новітніми технологіями, до вивчення предмета. Фізико-математичні дисципліни часто сприймаються

здобувачами освіти як складні та абстрактні через велику кількість формул і теоретичних положень, що знижує зацікавленість дітей у навчанні. Прагнення до активного залучення учнів до освітнього процесу викликає необхідність пошуку нових підходів, які зроблять навчання цікавішим і більш результативним.

Упровадження електронних освітніх ресурсів (ЕОР) та ІКТ в освітній процес відкриває нові можливості для персоналізації навчання, забезпечення інтерактивності та візуалізації складних математичних концепцій. Особливого значення набуває використання дидактичних ігор і гейміфікації, що створює умови для активізації пізнавальної діяльності учнів.

Усі учасники освітнього процесу опиняються в умовах дистанційного та змішаного навчання, що передбачає його цифровізацію. Це вимагає від вчителів значних зусиль у пошуку нових ефективних підходів до урізноманітнення занять, привернення та утримання уваги здобувачів освіти та впровадження інноваційних способів подання навчального матеріалу, забезпечуючи одночасну реалізацію принципів доступності та науковості. Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю систематизації та класифікації існуючих ЕОР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання ІКТ у навчанні математики та гейміфікація освітнього процесу тісно пов'язані з поняттям «дидактична гра». Суттєвий внесок у розвиток теорії дидактичних ігор зробили О. Піщенко, Ю. Косенко та О. Трифонова [21, 18, 22]. Зокрема, О. Піщенко зазначає, що дидактичні ігри дають можливість поєднувати навчання з елементами творчості та дослідження, сприяють розвитку логічного мислення тощо [21, с. 36-37]. Ю. Косенко систематизувала підходи до визначення дидактичної гри, дійшовши висновку, вона є методом навчання, у якому досягнення освітніх цілей здійснюється через виконання ігрових завдань [18, с. 24-25]. О. Трифонова акцентує увагу на тому, що дидактичну гру проводять з навчальною метою та підпорядковують певним правилам, підкреслює її роль як потужного засобу для накопичення та актуалізації знань [22, с. 247-248].

Аналіз історичного розвитку концепції гейміфікації в освіті свідчить про її ефективність. У 2003 році Ч. Вебер представив теорію швидкого навчання в швидкозмінному середовищі, яка ґрунтується на поєднанні вивчення обмеженого обсягу навчального матеріалу та короткострокового навчання [13]. Г. Гаслер у 2004 році ввів поняття «мікронавчання», яке передбачає подачу знань у вигляді коротких фрагментів, що створює можливість ефективно сприймати інформацію завдяки розбиттю великого обсягу навчального матеріалу на дрібні частини, які легше сприймають і засвоюють учні [2].

Приклади успішного впровадження гейміфікації в навчання можна спостерігати в різних країнах світу, зокрема в Польщі, де учні створювали власні ігри на основі літературних творів, та в Україні в рамках проєкту UNIT Factory [23, с. 74-75].

Класифікацію ЕОР подано в працях А. Манжула, М. Гладуна, М. Женченко, І. Женченко, О. Мельник та Я. Приходи [20, 16, 17]. Виокремлюють гіпертекстові електронні видання, довідкові програмні засоби, моделюючі програмні засоби, демонстраційні програмні засоби, програмні засоби-тренажери та системи контролю знань. Водночас слід зазначити, що розвиток і створення нових ІКТ навчального призначення не припиняється, тому важливо систематично поповнювати знання про них.

Аналіз наукової, науково-методичної літератури засвідчує той факт, що проблема використання ІКТ у формуванні математичної компетентності учнів потребує подальшого дослідження, зокрема в напрямі систематизації та методичного обґрунтування використання конкретних ЕОР.

Мета статті полягає у дослідженні ролі інформаційно-комунікаційних систем та сервісів у формуванні математичної компетентності учнів, систематизації ЕОР для навчання математики та обґрунтування методичних підходів до їх ефективного використання в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний освітній простір характеризується широким упровадженням ІКТ, що відкриває нові можливості для організації освітнього процесу. Особливого значення набуває концепція гейміфікації як сучасного підходу, спрямованого на покращення якості навчання та підвищення інтересу і зацікавленості учнів.

Особливістю гейміфікації є використання ігрових елементів у неігрових ситуаціях, інтегрування ігрових механізмів у реальні умови навчання з метою формування позитивної мотивації, стимулювання активності учнів та спрямування їхньої діяльності на досягнення конкретних навчальних результатів [23, с. 74]. Цей підхід особливо ефективний у навчанні математики, оскільки дає змогу зробити абстрактні математичні концепції більш зрозумілими для учнів.

Технологічний прогрес в освіті сприяв створенню різних видів ЕОР, зокрема відеоуроків, інтерактивних завдань, віртуальних лабораторій та інших засобів, що забезпечують активне навчання та краще розуміння математичних концепцій. Засоби графічної візуалізації, графіка та інтерактивне моделювання допомагають учням досягти глибокого розуміння абстрактних математичних понять [19, с. 25].

ЕОР мають низку переваг, поміж яких доступність, актуальність змісту та екологічність. Як для учнів, так і для вчителів навчальні матеріали залишаються доступними на постійній основі, у будь-який час і з будь-якого місця, що набуває особливої актуальності під час дистанційного навчання. ЕОР оновлюються значно швидше за традиційні підручники, що дозволяє мати доступ до найновіших даних та методичних розробок.

Різноманіття ЕОР зумовлює необхідність їхньої чіткої класифікації, що допомагає ефективно інтегрувати їх в освітній процес. Чітке розмежування ЕОР за різними критеріями дає

зможу педагогам та учням обирати найбільш відповідні ресурси для конкретних навчальних завдань.

Одним із підходів до класифікації ЕОР є поділ за методичним призначенням, згідно з яким виокремлюють навчальні, тренажери, контролюючі, інформаційно-пошукові, імітаційно-моделюючі, навчально-ігрові ресурси, творчі середовища та ресурси зворотного зв'язку й рефлексії [20, с. 40].

Другий підхід базується на функціональному призначенні ЕОР, відповідно до якого освітні ресурси поділяють на навчально-методичні, методичні, навчальні, допоміжні та контролюючі [16, с. 20].

Найбільш доцільною для практичного використання є класифікація ЕОР за типами діяльності, яка передбачає:

1. Гіпертекстові електронні видання – електронні конспекти лекцій, мультимедійні підручники, що містять текст, ілюстрації, засоби пошуку, навігації та гіперпосилання.

2. Довідкові програмні засоби – електронні енциклопедії, навчальні бази даних та словники, що допомагають користувачам швидко знаходити необхідні відомості.

3. Моделюючі програмні засоби – забезпечують візуалізацію та можливість дослідження процесів, явищ або об'єктів на прикладі їх інтерактивних моделей.

4. Демонстраційні програмні засоби – відеотеки та інтерактивні презентації, що допомагають візуалізувати явища, які складно пояснити словами.

5. Програмні засоби-тренажери – віртуальні навчальні середовища, спрямовані на розвиток практичних навичок.

6. Системи контролю знань – тестові програми, платформи оцінювання та адаптивні навчальні системи [17, с. 127-128].

Ефективне використання інформаційно-комунікаційних систем у навчанні математики потребує системного підходу до вибору та застосування конкретних ресурсів. Аналіз сучасних електронних освітніх платформ дає змогу виокремити найбільш ефективні інструменти для формування математичної компетентності учнів.

GeoGebra [3] є потужною платформою для інтерактивного вивчення математики. Цей інструмент передбачає створення динамічних моделей як об'єктів алгебри, так і геометрії, як на площині, так і в просторі; має зручний та зрозумілий інтерфейс; є доступним для учнів з різними рівнями підготовки. *GeoGebra* є багатофункціональним додатком, що може працювати в офлайн режимі та інтегруватися з іншими інтернет-ресурсами.

Desmos [1] – інтуїтивний онлайн-калькулятор і графічний інструмент, ідеальний для аналізу функцій і побудови графіків. Програма має легкий для розуміння інтерфейс, підтримує полярні координати та параметричне задання функцій, проте має значно менші можливості порівняно з *GeoGebra*. Основною відмінністю є те, що *Desmos* працює лише в онлайн режимі.

Wolfram Alpha [14] – комп'ютерна система, яка виконує складні математичні обчислення та надає точні наукові відповіді. Цей ресурс має великий потенціал завдяки деталізованому розв'язанню поставлених задач, візуалізації графіків та широкому спектру математичних функцій. Програма підтримує як алгебраїчні рівняння, так і диференціальні та інтегральні, будує 2D та 3D графіки, розв'язує завдання математичної статистики та теорії ймовірності.

Mangahigh [8] – ігрова платформа для математики, що стимулює учнів через навчальні ігри та інтерактивні завдання. Платформа самостійно підлаштовується під рівень знань учня і підбирає завдання за обраною темою. Розв'язуючи завдання, учні отримують нагороди у вигляді балів та медалей, що мотивує до навчання.

Mathigon Polypad [9] – додаток для інтерактивної роботи з математичними моделями, формулами та геометричними об'єктами. Платформа містить інтерактивні інструменти для геометричних побудов, створення 2D і 3D моделей, візуалізації алгебраїчних рівнянь та побудови графіків функцій.

Інтерактивні платформи для проведення тестів та вікторин, такі як *Kahoot!* [6], *LearningApps* [7], *Quizizz* [11], *Gimkit* [4] та *Riddle* [12], забезпечують гейміфікацію освітнього процесу. Ці інструменти дають змогу створювати інтерактивні завдання, проводити тестування в реальному часі та відстежувати прогрес учнів.

IXL Math [5] пропонує широкий вибір математичних завдань, адаптованих для учнів різного віку, з детальним зворотним зв'язком та індивідуальними рекомендаціями. Платформа використовує адаптивну систему навчання, що підлаштовується під кожного учня.

PhET Interactive Simulations [10] – набір інтерактивних симуляцій для природничих наук, і математики зокрема, що дає змогу учням встановлювати математичні зв'язки експериментальним шляхом.

Ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних систем в освітній процес потребує врахування дидактичних принципів та особливостей сучасного освітнього середовища. В умовах дистанційного та змішаного навчання важливу роль відіграє педагогічно виважений вибір та методично обгрунтоване використання ЕОР.

Дидактичну гру розглядають як важливий засіб розвитку інтелекту учня, виховання уваги та формування прагнення до самостійного засвоєння знань. Вона поєднує цікаве і серйозне, довільне і обов'язкове, спрямовуючи енергію учнів у заздалегідь продуману, організовану діяльність, що поєднує навчання, культурний відпочинок та розваги [15, с. 2].

Використання ЕОР у навчанні математики має ґрунтуватися на принципах інтерактивності, адаптивності та персоналізації. Інтерактивність забезпечує високий рівень залученості учнів в освітній процес, адаптивність дає змогу підлаштовувати зміст та складність завдань під потреби та здібності учнів, а персоналізація сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій.

Важливим аспектом є інтеграція різних типів електронних ресурсів у цілісну систему навчання. Гіпертекстові електронні видання забезпечують доступ до теоретичного матеріалу, моделюючи програмні засоби дають змогу візуалізувати складні математичні концепції, тренажери сприяють відпрацюванню практичних навичок, а системи контролю знань допомагають об'єктивно оцінити результати навчальної діяльності.

Дистанційне навчання вимагає від вчителів активної роботи над навчально-методичними матеріалами, пошуку нових ефективних підходів до урізноманітнення занять та впровадження інноваційних способів подання традиційного матеріалу. Це передбачає підготовку інструкцій, розв'язання питань щодо забезпечення доступу до навчальних матеріалів у позаурочний час та організацію зворотного зв'язку з учнями.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Впровадження ЕОР в освітній процес є об'єктивною необхідністю сучасної освіти, зумовленою глобальними викликами та стрімким розвитком цифрових технологій. Пандемія COVID-19 та воєнні дії в Україні прискорили процеси цифровізації освіти, продемонструвавши важливість ІКТ для забезпечення безперервності навчання.

Гейміфікація, як сучасний підхід до організації навчання, показує високу ефективність у формуванні математичної компетентності. Використання ігрових елементів забезпечує підвищення мотивації учнів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності та краще засвоєння складних математичних концепцій.

Систематизація та класифікація ЕОР є важливим інструментом для їх ефективного використання. Класифікація за типами діяльності, що передбачає гіпертекстові електронні видання, довідкові програмні засоби, моделюючи програмні засоби, демонстраційні програмні засоби, програмні засоби-тренажери та системи контролю знань, дає змогу педагогам обирати оптимальні інструменти для досягнення конкретних навчальних цілей.

Якісне впровадження інформаційно-комунікаційних систем в освітній процес потребує системного підходу, що передбачає врахування дидактичних принципів, особливостей сучасного освітнього середовища та індивідуальних потреб учнів. Особливо важливими є принципи інтерактивності, адаптивності та персоналізації навчання.

Отже, інформаційно-комунікаційні системи та сервіси відіграють ключову роль у формуванні математичної компетентності учнів, забезпечуючи інтерактивність, візуалізацію та персоналізацію освітнього процесу. Подальший розвиток цього напрямку потребує комплексного підходу – теоретичних досліджень, емпіричного вимірювання, практичної апробації нових методичних рішень, зокрема розроблення інтегрованих цифрових курсів та вдосконалення педагогічних стратегій у контексті цифрової трансформації освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Desmos. URL: <https://www.desmos.com/calculator?lang=> (дата звернення 12.07.2025)
2. Gassler G., Hug T., Glahn C. Integrated Micro Learning – An outline of the basic method and first results. *Journal of International Conference on Interactive Computer Aided Learning*. 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/228416134_Integrated_Micro_Learning-An_outline_of_the_basic_method_and_first_results (дата звернення 12.07.2025)
3. GeoGebra. URL: <https://www.geogebra.org/> (дата звернення 12.07.2025)
4. Gimkit. URL: <https://www.gimkit.com/> (дата звернення 12.07.2025)
5. IXL Math. URL: <https://www.ixl.com/math> (дата звернення 12.07.2025)
6. Kahoot!. URL: <https://kahoot.com/> (дата звернення 12.07.2025)
7. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> (дата звернення 12.07.2025)
8. Mangahigh. URL: <https://www.mangahigh.com/en/> (дата звернення 12.07.2025)
9. Mathigon Polypad. URL: <https://polypad.amplify.com/p#fraction-bars> (дата звернення 12.07.2025)
10. PhET Interactive Simulations. URL: <https://phet.colorado.edu/uk/> (дата звернення 12.07.2025)
11. Quizzis. URL: <https://quizzis.com/> (дата звернення 12.07.2025)
12. Riddle. URL: <https://www.riddle.com/> (дата звернення 12.07.2025)
13. Weber Ch. Rapid learning in high velocity environment: dissertation to the degree of doctor of Philosophy In Management of Technological Innovation and Entrepreneurship. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2003. URL: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/8003> (дата звернення 12.07.2025)
14. Wolfram Alpha. URL: <https://www.wolframalpha.com/> (дата звернення 12.07.2025)
15. Волошин А. М. Дидактичні засади створення електронних освітніх ресурсів у професійній (професійно-технічній) освіті. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Глухів, 7 квітня 2023 р. Глухів, 2023. С. 68–71. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735761/> (дата звернення 12.07.2025)
16. Гладун М. А. Сутність поняття «Електронні освітні ресурси». *Інформаційні технології – 2015* : зб. тез II Української конференції молодих науковців, м. Київ, 28–29 травня 2015 р. Київ, 2015. С. 19–21. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10091/1/M_Gladun_2015_05_25_konf_UK.pdf (дата звернення 12.07.2025)
17. Женченко М., Женченко І., Мельник О., Прихода Я. Видавничо-педагогічний підхід до проблеми типологізації електронних освітніх ресурсів. *Поліграфія і видавнича справа*. 2020. № 1(79). С. 127–128. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32601/> (дата звернення 12.07.2025)
18. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : монографія. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. 272 с. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Kosenko.pdf> (дата звернення 12.07.2025)
19. Кот М. О., Федоренко О. Г. Електронні освітні ресурси для викладання математики в основній школі. *Технології електронного навчання*. 2023. № 7. С. 23–32. URL: <https://journals.urau.net/article/view/292874> (дата звернення 12.07.2025)
20. Манжула А. М. До питання класифікації ЕОР. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних*

технологій і засобів навчання НАПН України : матеріали наук. конф., м. Київ, 19 березня 2015 р. Київ, 2015. С. 38–40.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/165919/1/Tezy_conf_II_T%D0%97%D0%9D_2015.docx.PDF#page=38 (дата звернення 12.07.2025)

21. Піщенко О. В. Дидактична гра: досвід реалії та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2005. № 7. С. 36–37. URL: <https://vspu.edu.ua/faculty/imad/files/z/V-7.pdf#page=36> (дата звернення 12.07.2025)

22. Трифонова О. С. Дидактична гра у формуванні мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. № 7–8. С. 245–253. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3760/1/Trifonova.pdf> (дата звернення 12.07.2025)

23. Тришук О. В., Фіголь Н. М., Волик Н. С. Гейміфікація в освітньому процесі. *Технологія і техніка друкарства*. 2019. № 3 (65). С. 72–79. URL: https://ttdruk.vpi.kpi.ua/article/view/202000/pdf_110 (дата звернення 12.07.2025)

REFERENCES

1. Desmos. URL: [https://www.desmos.com/calculator?lang=\[in English\]](https://www.desmos.com/calculator?lang=[in English])

2. Gassler G., Hug T., Glahn C. Integrated Micro Learning – An outline of the basic method and first results. *Journal of International Conference on Interactive Computer Aided Learning*. 2004. URL: https://www.researchgate.net/publication/228416134_Integrated_Micro_Learning-An_outline_of_the_basic_method_and_first_results [in English]

3. GeoGebra. URL: <https://www.geogebra.org/> [in English]

4. Gimkit. URL: <https://www.gimkit.com/> [in English]

5. IXL Math. URL: <https://www.ixl.com/math> [in English]

6. Kahoot!. URL: <https://kahoot.com/> [in English]

7. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/> [in English]

8. Mangahigh. URL: <https://www.mangahigh.com/en/> [in English]

9. Mathigon Polypad. URL: <https://polypad.amplify.com/p#fraction-bars> [in English]

10. PhET Interactive Simulations. URL: <https://phet.colorado.edu/uk/> [in English]

11. Quizzis. URL: <https://quizzis.com/> [in English]

12. Riddle. URL: <https://www.riddle.com/> [in English]

13. Weber Ch. (2003). Rapid learning in high velocity environment: dissertation to the degree of doctor of Philosophy In Management of Technological Innovation and Entrepreneurship. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. URL: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/8003> [in English]

14. Wolfram Alpha. URL: <https://www.wolframalpha.com/> [in English]

15. Voloshyn, A. M. (2023). *Dydaktychni zasady stvorennia elektronnykh osvitnikh resursiv u profesiinii (profesiino-tekhnichnii) osviti* [Didactic principles for creating electronic educational resources in vocational (vocational-technical) education]. *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha v umovakh osvitnikh transformatsii : materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Hlukhiv. 7 kvitnia 2023 r. Hlukhiv*. S. 68–71. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735761/> [in Ukrainian]

16. Hladun, M. A. (2015). *Sutnist poniattia «Elektronni osvitni resursy»* [The essence of the concept «Electronic Educational Resources»]. *Informatsiini tekhnologii – 2015 : zb. tez II Ukrainkoi konferentsii molodykh naukovtsiv, m. Kyiv, 28–29 travnia 2015 r. Kyiv*.

S. 19–21. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10091/1/M_Gladun_2015_05_25_konf_UK.pdf [in Ukrainian]

17. Zhenchenko, M., Zhenchenko, I., Melnyk, O., Prykhoda, Ya. (2020). *Vydavnycho-pedahohichnyi pidkhid do problemy typolohizatsii elektronnykh osvitnikh resursiv* [Publishing and pedagogical approach to the problem of electronic educational resources typologization]. *Polihrafiia i vydavnycha sprava*. № 1(79). S. 127–128. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32601/> [in Ukrainian]

18. Kosenko, Yu. M. (2015). *Dydaktychna hra yak metod formuvannia istorychnykh poniat u rozumovo vidstalykh uchniv* [Didactic game as a method of forming historical concepts in students with intellectual disabilities] : monohrafiia. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka. 272 s. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Kosenko.pdf> [in Ukrainian]

19. Kot, M. O., Fedorenko, O. H. (2023). *Elektronni osvitni resursy dlia vykladannia matematyky v osnovnii shkoli* [Electronic educational resources for teaching mathematics in primary school]. *Tekhnologii elektronnoho navchannia*. № 7. S. 23–32. URL: <https://journals.urau.ua/texel/article/view/292874> [in Ukrainian]

20. Manzula, A. M. (2015). *Do pyttannia klasyfikatsii EOR* [On the issue of classification of EER]. *Zvitna naukova konferentsiia Instytutu informatsiinykh tekhnologii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy : materialy nauk. konf., m. Kyiv, 19 bereznia 2015 r. Kyiv*. S. 38–40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/165919/1/Tezy_conf_IIT%D0%97%D0%9D_2015.docx.PDF#page=38 [in Ukrainian]

21. Pishenko, O. V. (2005). *Dydaktychna hra: dosvid realii ta perspektyvy* [Didactic game: experience, realities, and prospects]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. № 7. S. 36–37. URL: <https://vspu.edu.ua/faculty/imad/files/z/V-7.pdf#page=36> [in Ukrainian]

22. Tryfonova, O. S. (2012). *Dydaktychna hra u formuvanni movlennievoi osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku* [Didactic game in the formation of the speech personality of senior preschool children]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukraiinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. № 7–8. S. 245–253. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3760/1/Trifonova.pdf> [in Ukrainian]

23. Trishchuk, O. V., Fihol, N. M., Volyk, N. S. (2019). *Heimifikatsiia v osvitnomu protsesi* [Gamification in the educational process]. *Tekhnologii i tekhnika drukarstva*. № 3(65). S. 72–79. URL: https://ttdruk.vpi.kpi.ua/article/view/202000/pdf_110 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПОЛЬГУН Катерина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: дослідження теоретичних і практичних аспектів е-навчання, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання математики.

ЛАГОВСЬКА Єлизавета – здобувачка другого магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Математика) Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методичні аспекти формування математичної компетентності здобувачів загальної середньої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

POLHUN Kateryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching.

Scientific interests: research of theoretical and practical aspects of e-learning, implementation of information and communication technologies in mathematics education.

LAHOVSKA Yelyzaveta – Applicants for the second (master's) level of higher education in specialty 014 Secondary Education (Mathematics) at Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: methodological aspects of forming mathematical competence of general secondary education students.

Стаття надійшла до редакції 07.07.2025 р.
Стаття прийнята до друку 19.07.2025 р.

УДК 378.147:81'243

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-267-272

САРКІСЯН Тетяна –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6919-534X>

e-mail: tanyataburanska@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті здійснено комплексний аналіз теоретичних і методологічних засад інтеграції проєктної діяльності в процес професійної підготовки майбутніх викладачів філології у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність проєктного навчання (ПН) як інноваційного педагогічного підходу, що сприяє цілеспрямованому формуванню професійних компетентностей, розвитку критичного мислення, креативності, здатності до вирішення комплексних завдань та навичок ефективної співпраці, необхідних для успішної педагогічної діяльності в умовах глобалізації та цифрової трансформації освіти. Показано, що інтеграція проєктного навчання забезпечує створення навчального середовища, орієнтованого на активну участь здобувачів освіти, їхню академічну мобільність і здатність до самоосвіти.

Визначено роль проєктного навчання у підвищенні навчальної мотивації здобувачів, забезпеченні практичного застосування лінгвістичних, літературознавчих та культурологічних знань, а також у поглибленні міждисциплінарних зв'язків між філологією, педагогікою, освітніми інноваціями та сучасними інформаційними технологіями. Методологічну основу дослідження становить поєднання теоретичного аналізу, узагальнення передового вітчизняного й зарубіжного досвіду, порівняльних підходів. Особливу увагу приділено розробленню, організації та оцінюванню студентських проєктів різних типів – міждисциплінарних, дослідницьких, творчих і соціально орієнтованих, які відповідають потребам сучасної філологічної освіти та сприяють розвитку як академічних, так і практичних навичок. Результати дослідження підтверджують, що впровадження проєктного навчання позитивно впливає на комунікативну компетентність здобувачів, удосконалює їхні дослідницькі уміння та підвищує готовність до впровадження інноваційних стратегій навчання в умовах шкільної та позашкільної практики.

Водночас проаналізовано ключові проблеми реалізації проєктної діяльності: потребу в належному методичному забезпеченні, у системній підготовці викладачів до роботи з інноваційними технологіями та в адаптації освітніх програм до вимог сучасного ринку праці. З'ясовано, що систематична інтеграція проєктного навчання у процес підготовки майбутніх філологів сприяє формуванню висококваліфікованих, рефлексивних, креативних і адаптивних фахівців, здатних ефективно реагувати на виклики сучасної освіти та забезпечувати її якісний розвиток.

У статті підкреслено, що використання цифрових інструментів і онлайн-платформ для організації та координації проєктної діяльності значно підвищує її ефективність, розширює можливості для міжнародної академічної співпраці та інтеграції до глобального освітнього простору. Такий підхід відкриває нові перспективи для збагачення змісту навчання, удосконалення методів і технологій викладання, а також для розвитку у майбутніх викладачів філології здатності працювати у мультикультурному та технологічному середовищі.

Ключові слова: проєктне навчання, професійна підготовка вчителів-філологів, інноваційні освітні технології, компетентнісний підхід, проєктна діяльність.

SARKISIAN Tetiana –

postgraduate student of the Department of Educational Sciences of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6919-534X>

e-mail: tanyataburanska@gmail.com

INTEGRATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

The article provides a comprehensive analysis of the theoretical and methodological principles of integrating project activities into the process of professional training of future teachers of philology in higher education institutions. The relevance of project-based learning (PBL) as an innovative pedagogical approach is substantiated, which contributes to the purposeful formation of professional competencies, the development of critical thinking, creativity, the ability to solve complex tasks and the skills of effective cooperation necessary for successful pedagogical activity in the conditions of globalization and digital transformation of education. It is shown that the integration of project-based learning ensures the creation of a learning environment focused on the active participation of students, their academic mobility and the ability to self-education.

The role of project-based learning in increasing students' motivation for learning, ensuring the practical application of linguistic, literary and cultural knowledge, as well as in deepening interdisciplinary connections between philology, pedagogy, educational innovations and modern information technologies is determined. The methodological basis of the study is a combination of theoretical analysis, generalization of advanced domestic and foreign experience, comparative approaches and pedagogical experiment.

Particular attention is paid to the development, organization and evaluation of student projects of various types - interdisciplinary, research, creative and socially oriented, which meet the needs of modern philological education and contribute to the development of both academic and practical skills. The results of the study confirm that the implementation of project-based learning has a positive effect on the communicative competence of applicants, improves their research skills and increases their readiness to implement innovative learning strategies in school and extracurricular practice.

The key problems of implementing project activities were analyzed: the need for proper methodological support, systematic training of teachers to work with innovative technologies and adaptation of educational programs to the requirements of the modern labor market. It was found that the systematic integration of project learning into the process of training future philologists contributes to the formation of highly qualified, reflective, creative and adaptive specialists who are able to effectively respond to the challenges of modern education and ensure its high-quality development.

It is especially emphasized that the use of digital tools and online platforms for organizing and coordinating project activities significantly increases its effectiveness, expands opportunities for international academic cooperation and integration into the global educational space. This approach opens up new prospects for enriching the content of education, improving teaching methods and technologies, as well as for developing in future philology teachers the ability to work in a multicultural and technological environment.

Key words: project-based learning, professional training of philology teachers, innovative educational technologies, competency-based approach, project activities.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти проєктне навчання (ПН) постає як динамічний та інтегративний педагогічний підхід, у межах якого здобувачі вищої освіти виконують комплексні, розширені завдання, спрямовані на поєднання та практичне застосування різних умінь, мовних систем і галузей знань. Ефективна проєктна робота зазвичай вимагає значних ресурсів, включаючи час, залучення людини та відповідні матеріали, і вона забезпечує основу для автентичного, цілеспрямованого використання мови. Зокрема, група здобувачів освіти може співпрацювати над розробкою серії плакатів, спрямованих на пропаганду захисту навколишнього середовища, поєднуючи таким чином лінгвістичну компетентність з творчістю, дослідженням та командною роботою.

Під час аудиторної роботи, проєктна діяльність пропонує значний потенціал для вирішення різноманітних навчальних цілей – від розвитку комунікативної компетентності до покращення здібностей до вирішення проблем. Однак її успішне впровадження залежить від ефективного управління класом та ретельного педагогічного супроводу. Хоча учнів заохочують демонструвати самостійність у плануванні, організації та виконанні своїх проєктів, викладач відіграє ключову роль як фасилітатор та координатор, забезпечуючи відповідність процесу поставленим навчальним цілям. Цей баланс між автономією здобувача освіти та підтримкою з боку викладача є критично важливим для максимізації освітньої цінності проєктної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські дослідники, зокрема Г. П. Бондаренко, О. Ф. Надтока, Т. С. Мартинюк, Ю. Боклах, О. І. Пометун, Л. В. Пирожено, І. О. Зимня та О. М. Кононко, активно досліджують проєктну діяльність, розкриваючи її потенціал у формуванні професійних компетентностей та розвитку творчого мислення здобувачів освіти. Вони розглядають проєктне навчання як інструмент компетентісної парадигми та чинник підвищення мотивації й автономії здобувачів. У працях Г. П. Бондаренко, О. Ф. Надтока, Т. С. Мартинюк наголошено, що метод проєктів забезпечує змістову інтеграцію мови, культури та міжпредметних зв'язків, водночас вимагаючи від викладача ролей фасилітатора/координатора й

розвиненої системи оцінювання. Вітчизняна дослідниця Ю. Боклах зазначає, що навчання іноземній комунікації з використанням проєктної технології є конкурентною альтернативою традиційним підходам, особливо за умови залучення інформаційних джерел із лінгво-країнознавчим і художнім змістом, які сприяють розвитку естетичних смаків і культурних цінностей студентів. Дослідниця підкреслює, що проєктна методика має значний потенціал у підвищенні естетичної культури, яка нині недостатньо враховується у шкільній та університетській іншомовній підготовці. Отже, сучасні наукові напрацювання підтверджують доцільність і багатифункціональність проєктної технології, яка, інтегруючи змістове, культурне та естетичне наповнення навчання, сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя-філолога та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Мета статті. Мета дослідження полягає у науково-методичному обґрунтуванні та практичній демонстрації ефективності інтеграції проєктної діяльності в процес професійної підготовки майбутніх учителів-філологів як інноваційного засобу формування їхніх професійних, мовних, дослідницьких і соціальних компетентностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція проєктної діяльності у процес професійної підготовки майбутніх учителів-філологів розглядається як ефективний засіб формування комплексу професійних умінь, мовних компетентностей та особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Реалізація проєктної технології має відбуватися як у межах аудиторної роботи (лекцій, практичних і семінарських занять), так і в позааудиторній діяльності (індивідуальні та групові завдання, участь у наукових гуртках, педагогічна практика).

Запропонований підхід спрямований на розв'язання комплексу педагогічних завдань, що умовно можна поділити на освітні (оволодіння знаннями та навичками фахового мовлення, методики викладання мови та літератури), виховні (формування ціннісних орієнтацій, культурної та естетичної свідомості), та практичні (розвиток умінь застосовувати здобуті знання у реальних умовах шкільного навчання). Формування професійних умінь і компетентностей відбувається під час виконання теоретичних і практичних проєктів, підготовки есе, рефератів, курсових і квалі-

фікаційних робіт, розроблення навчально-методичних матеріалів, проведення дослідницьких і творчих заходів.

У своєму дослідженні Сун Сяохуей та Пейці Чжу «Впровадження проєктного навчання мови для розвитку ключових компетентностей студентів вищої школи англійської як іноземної» (Implementing Project-Based Language Teaching to Develop EFL High School Students' Key Competences) проаналізували вплив проєктно-орієнтованого навчання на формування ключових компетентностей студентів під час вивчення англійської мови як іноземної та визначили п'ять основних чинників, що зумовлюють його результативність, а саме: розуміння вчителем сутності проєктно-орієнтованого навчання; уміння педагога розробляти й оцінювати проєкти; виконання вчителем різних ролей у процесі навчання; ефективність інструкцій та пояснень учителя; інтерес і мотивація учнів до виконання проєктних завдань [2, с. 1658].

Відтак, проєктна діяльність сприяє розвитку креативності, критичного мислення, умінь аналізу й синтезу інформації, а також формує навички командної роботи, презентації результатів та ведення наукової дискусії. У цьому контексті до основних умов ефективної інтеграції проєктних технологій у підготовку майбутніх учителів-філологів належать:

1. підвищення мотивації здобувачів освіти до навчальної та науково-дослідницької діяльності;
2. формування здатності раціонально обирати оптимальні шляхи розв'язання навчально-методичних та комунікативних завдань;
3. індивідуалізація та диференціація навчального процесу з урахуванням рівня підготовки та професійних інтересів студентів;
4. системний моніторинг і зворотний зв'язок для оцінювання результатів проєктної роботи;
5. використання цифрових ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій для удосконалення фахових умінь;
6. моделювання професійних ситуацій, що відтворюють умови майбутньої педагогічної діяльності;
7. формування культури пошуку, обробки та критичного аналізу інформації.

У своїй праці Г. Бондаренко стверджує, що проєктна технологія та метод проєктів розглядаються як інноваційні педагогічні інструменти, сутність яких розкривається через аналіз різних дидактичних підходів, а їх ефективне застосування у навчальному процесі ґрунтується на дотриманні визначених закономірностей, умов та принципів, спрямованих на підвищення результативності навчання [3, с. 38].

Таким чином, інтеграція проєктної діяльності у підготовку майбутніх учителів-філологів створює умови для комплексного розвитку їхніх професійних компетентностей, підвищує якість засвоєння навчального матеріалу та готує до успішної реалізації у сучасному освітньому середовищі.

Зокрема, під час виконання студентами міждисциплінарного проєкту «Мова і культура регіону» майбутні вчителі-філологи працюють у

групах над створенням мультимедійної презентації та серії інтерактивних уроків для старшокласників. У процесі підготовки вони ведуть інтерв'ю з носіями мови, опрацьовують архівні та наукові джерела, аналізують фольклорні матеріали та культурні традиції, що безпосередньо сприяє розвитку комунікативної компетентності й уміння ефективно взаємодіяти з різними аудиторіями. Пошук, відбір і критичне осмислення інформації формує дослідницькі навички, необхідні для якісної підготовки навчального контенту. Під час презентації результатів проєкту студенти апробують інноваційні стратегії викладання – використання інтерактивних платформ, елементів гейміфікації, візуалізацій даних – і отримують зворотний зв'язок від викладачів та однолітків. Такий досвід дозволяє їм поєднати мовні, методичні та цифрові компетентності, готуючи до роботи у сучасному шкільному й позашкільному середовищі. Відтак, у межах міждисциплінарного проєкту «Мова та медіа» студенти-філологи у співпраці з майбутніми журналістами розробляють серію подкастів англійською мовою, присвячених культурним подіям регіону. Такий формат сприяє вдосконаленню навичок усного мовлення, розвитку міжкультурної комунікації та медіаграмотності. У дослідницькому проєкті «Мовні особливості рекламних текстів» здобувачі збирають і аналізують автентичний рекламний матеріал, проводять анкетування серед цільової аудиторії та готують наукову статтю. Це розвиває їхні аналітичні здібності, уміння працювати з емпіричними даними та академічне письмо. Творчий проєкт «Літературний квест» передбачає створення інтерактивної гри на основі творів українських і зарубіжних авторів. Під час його реалізації студенти опановують технології гейміфікації, удосконалюють навички командної роботи та креативного мислення. Соціально орієнтований проєкт «Мова без бар'єрів» спрямований на розроблення серії занять для дітей-переселенців із використанням елементів театралізації. Він формує у майбутніх філологів емпатію, здатність працювати з різними віковими й соціальними групами, а також адаптовувати методи викладання до потреб конкретної аудиторії.

Отже, різні типи студентських проєктів дозволяють одночасно розвивати мовні, дослідницькі, методичні та соціальні компетентності, готуючи майбутніх учителів-філологів до ефективної роботи в умовах сучасної шкільної та позашкільної практики.

Дослідження О. Омеляненко, Н. Артюхова «Проектно-орієнтоване навчання: теоретичний огляд та практичні аспекти для локального інноваційного розвитку» (Project-based learning: theoretical overview and practical implications for local innovation-based development). показало, що проєктно-орієнтоване навчання є універсальною та ефективною методологією, яка одночасно сприяє розвитку критичного мислення й практичних навичок у студентів в освітньому процесі та підвищує результативність трансферу технологій шляхом занурення учасників у реальні проблеми, їх дослідження та розроблення інноваційних

рішень [1, с. 6]. Цінність цього досвіду підкреслюється тим, що поряд із визнанням переваг проєктно-орієнтованого навчання автори акцентують увагу й на чинниках, які ускладнюють його впровадження, зокрема на потребі у належному методичному забезпеченні, що включало б чіткі інструкції, критерії оцінювання та приклади успішних практик. Серед ключових проблем реалізації проєктної діяльності ми виокремлюємо потребу у належному методичному забезпеченні, яке б містило чіткі інструкції, критерії оцінювання та приклади успішних практик. Важливим завданням є також системна підготовка викладачів до роботи з інноваційними технологіями, що потребує постійного підвищення кваліфікації та обміну досвідом. Не менш актуальною є адаптація освітніх програм до вимог сучасного ринку праці, аби зміст і структура проєктної діяльності максимально відповідали потребам роботодавців і суспільства. На прикладі підготовки майбутніх філологів з'ясовано, що систематична інтеграція проєктного навчання сприяє формуванню висококваліфікованих, рефлексивних, креативних та адаптивних фахівців, здатних ефективно реагувати на виклики сучасної освіти та забезпечувати її якісний розвиток. Додатковим викликом для ефективної реалізації проєктної діяльності є обмеженість матеріально-технічних ресурсів у закладах освіти, зокрема недостатнє забезпечення сучасними цифровими інструментами, мультимедійним обладнанням та доступом до якісних електронних ресурсів. Це ускладнює впровадження інтерактивних та медіаорієнтованих компонентів проєктів, особливо у регіонах з низьким рівнем цифрової інфраструктури.

Ще однією проблемою є неоднорідність рівня підготовки студентів, що створює труднощі у формуванні збалансованих команд для виконання групових завдань. У таких умовах викладачам доводиться розробляти додаткові механізми індивідуалізації завдань, щоб кожен учасник міг реалізувати свій потенціал та розвинути необхідні компетентності.

Не менш важливим є питання мотивації студентів, адже виконання довготривалих проєктів вимагає високого рівня самоорганізації та внутрішньої дисципліни. За відсутності належної підтримки з боку викладачів та чіткого розуміння практичної цінності проєкту мотивація здобувачів освіти може знижуватися, що негативно впливає на якість кінцевого результату.

Таким чином, подолання зазначених бар'єрів потребує системного підходу, який поєднує вдосконалення матеріально-технічної бази, підвищення кваліфікації викладачів, розроблення гнучких методик оцінювання та підтримку мотивації студентів на всіх етапах реалізації проєктів. Лише за таких умов проєктно-орієнтоване навчання зможе повною мірою виконати свою функцію у формуванні висококваліфікованих та конкурентоспроможних педагогічних кадрів.

На основі дослідження О. Надтоки та Т. Мартинюк «Використання проєктної діяльності в розрізі застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях географії», виявлено, що

використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у поєднанні з проєктним навчанням відкриває широкі можливості для підвищення якості освіти, сприяє розвитку творчого потенціалу та забезпечує підготовку здобувачів освіти до життя в інформаційному суспільстві [4, с. 71]. ІКТ розширюють доступ до ресурсів, урізноманітнюють методи навчання, дозволяють моделювати реальні процеси й організовувати дистанційну взаємодію. Зокрема, поєднання ІКТ та методу проєктів забезпечує:

1. формування ключових та предметних компетентностей;
2. розвиток навичок критичного мислення, комунікації та співпраці;
3. підвищення мотивації через використання інтерактивних інструментів;
4. індивідуалізацію навчання та врахування різних стилів сприйняття інформації;
5. можливість пошуку та відбору потрібних ресурсів у мережі Internet;
6. моделювання природних процесів та явищ;
7. організацію групової та дистанційної роботи.

Серед беззаперечних переваг такого підходу доцільно віднести розвиток умінь самостійно вирішувати проблеми, орієнтуватися в інформаційному просторі, інтегрувати знання з різних галузей, а також досвід безконфліктного спілкування та ефективної командної роботи. Таким чином, активне використання ІКТ у проєктній діяльності сприяє не лише поглибленню знань, але й формуванню готовності учнів до успішної професійної та соціальної реалізації в умовах глобального інформаційного середовища.

Окрім цього, впровадження проєктної діяльності у підготовку майбутніх учителів-філологів сприяє формуванню їхньої готовності до міждисциплінарної взаємодії та ефективної комунікації з фахівцями інших галузей. Особливе значення має розвиток умінь застосовувати здобуті знання у нестандартних ситуаціях, що відповідає сучасним тенденціям гнучкої та адаптивної освіти. Залучення здобувачів вищої освіти до роботи над соціально значущими проєктами формує у них відповідальне ставлення до професійної діяльності та здатність орієнтуватися у потребах громади. У результаті такої підготовки випускники володіють не лише ґрунтовними фаховими знаннями, а й комплексом навичок, які забезпечують їхню конкурентоспроможність на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що інтеграція проєктної діяльності в підготовку майбутніх учителів-філологів є дієвим інструментом формування їхніх професійних, мовних, дослідницьких та соціальних компетентностей. Запропонована модель організації проєктної роботи, яка поєднує аудиторну, позааудиторну, індивідуальну та групову діяльність, забезпечує комплексний розвиток здобувачів освіти, підвищує їхню мотивацію до навчання та сприяє формуванню здатності ефективно взаємодіяти в умовах

сучасного освітнього середовища. Практичні приклади реалізації міждисциплінарних, дослідницьких, творчих та соціально орієнтованих проєктів підтверджують, що такий підхід поглиблює комунікативну компетентність, розвиває навички критичного мислення, креативності та застосування інноваційних методів викладання. Водночас аналіз наукових джерел та досвіду впровадження проєктно-орієнтованого навчання вказує на наявність низки викликів, серед яких – потреба в належному методичному забезпеченні, системній підготовці викладачів до роботи з інноваційними технологіями та адаптації змісту освітніх програм до вимог сучасного ринку праці. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з методом проєктів відкриває додаткові можливості для індивідуалізації навчання, моделювання професійних ситуацій і створення навчального контенту, що відповідає реаліям глобального інформаційного простору. Таким чином, систематична інтеграція проєктної діяльності, підкріплена інноваційними технологіями та якісним методичним супроводом, сприяє підготовці висококваліфікованих, адаптивних та конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечувати сталий розвиток сучасної освіти. Подальші наукові дослідження доцільно зосередити на розробленні комплексних методичних рекомендацій з упровадження проєктного навчання у підготовку майбутніх учителів-філологів, створенні моделей оцінювання результатів проєктної діяльності, а також на дослідженні впливу цифрових технологій та міждисциплінарних підходів на ефективність цього методу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Omelianenko O., Artyukhova N. Project-based learning: theoretical overview and practical implications for local innovation-based development. *Econ. scope*. 2024. No. 1. P. 6. URL: <https://doi.org/10.30525/2500-946X/2024-1-6>.
2. Sun X., Peiqi Z. Implementing Project-Based Language Teaching to Develop EFL High School Students' Key Competences. *Sustainability*, 2023. Vol. 15. N. 2. P. 1658. URL: <https://doi.org/10.3390/su15021658>.
3. Бондаренко Г. П. Метод проєктів як засіб стимулювання пізнавальної активності старшокласників на уроках української мови. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. № 3(102). С.37–46. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/59
4. Надтока О. Ф., Мартинюк Т. С. Використання проєктної діяльності в розрізі застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях географії. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Том 50. № 6. С. 71–85.
5. Haleta Y, Babenko T., Liashenko R. Information culture phenomenon actualization as a factor for personality's social maturity formation in the condition of society informatization. *Рідна школа*. № 2 (1062). 2019. С. 29–33.
6. Ляшенко Р.О., Бабенко Т.В. Проєктна діяльність як засіб соціалізації особистості в процесі професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 2024. Вип. 214. С. 244–249. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-244-249>

7. Єрмаков І. Г. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності учнів. *Проєктна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: науково-методичний посібник* / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К.: Департамент, 2008. 520 с.

8. Петрова І. В. Проєктування в соціально-культурній сфері: навчальний посібник. К.: Вид-во КНУКіМ, 2007. 372 с.

9. Лещук Г. В. Соціалізація особистості як соціально-педагогічне явище. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія “Педагогіка, соціальна робота”. Випуск 20. С. 71–73.

10. Філдінг П. Дж. Як керувати проєктами. Пер. з англ. О. Якименко. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2024. 240 с.

REFERENCES

1. Omelianenko, O., Artyukhova, N. (2024). Project-based learning: theoretical overview and practical implications for local innovation-based development. *Econ. scope*. No. 1. P. 6. URL: <https://doi.org/10.30525/2500-946X/2024-1-6>. [in English]
2. Sun, X., Peiqi, Z. (2023). Implementing Project-Based Language Teaching to Develop EFL High School Students' Key Competences. *Sustainability*. Vol. 15. №2. P. 1658. URL: <https://doi.org/10.3390/su15021658>. [in English]
3. Bondarenko, H. P. (2021). Metod proektiv yak zasib stymulivannia piznavalnoi aktyvnosti starshoklasnykiv na urokakh ukrainsoi movy [The method of projects as a means of stimulating the cognitive activity of high school students in the Ukrainian language lessons]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. № 3(102). S. 37–46. [in Ukrainian]
4. Nadтока, O. F., Martyniuk, T. S. (2015). Vykorystannia proiektnoi diialnosti v rozrizi zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na zaniattakh heohrafi [The use of project activities in the context of applying information and communication technologies in geography lessons]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. № 50(6). S. 71–85. [in Ukrainian]
5. Haleta, Y, Babenko, T., Liashenko, R. (2019). Information culture phenomenon actualization as a factor for personality's social maturity formation in the condition of society informatization. *Ridna shkola*. № 2 (1062). S. 29–33.
6. Liashenko, R. O., Babenko, T. V. (2024). Proiektna diialnist yak zasib sotsializatsii osobystosti v protsesi profesiinoi pidhotovky [Project activity as a means of socialization of the individual in the process of professional training]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka*, Issue 214. S. 244–249. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-244-249> [in Ukrainian]
7. Yermakov, I. H. (2008). Metod proektiv u konteksti zhyttievkykh rezultativ diialnosti uchniv [The project method in the context of students' life achievements]. *Proiektna diialnist u litsei: kompetentnisnyi potentsial, teoriia i praktyka: naukovo-metodychnyi posibnyk* / Eds. S. M. Shevtsova, I. H. Yermakov, O. V. Batechko, V. O. Zhadko. Kyiv: Departament. 2008. 520 s. [in Ukrainian]
8. Petrova, I. V. (2007). Proiektuvannia v sotsialno-kulturnii sferi: navchalnyi posibnyk [Project design in the socio-cultural sphere: textbook]. Kyiv: Vyd-vo KNUKiM. 372 s. [in Ukrainian]
9. Leshchuk, H. V. Sotsializatsiia osobystosti yak sotsialno-pedahohichne yavyshe [Socialization of the individual as a socio-pedagogical phenomenon]. *Naukovi visnyk Uzhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Serii: Pedahohika, sotsialna robota. Issue 20. S. 71–73. [in Ukrainian]

10. Fildinh, P. Dzh. (2024). Yak keruvaty proiektamy [How to manage projects]. Transl. from English by O. Yakymenko. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok»; Fabula. 2024. 240 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

САРКІСЯН Тетяна – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування етнопедagogічної культури майбутнього вчителя-філолога у процесі професійної підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SARKISIAN Tetiana – postgraduate student of the department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of ethnopedagogical culture of the future philologist teacher in the process of professional training.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 09.08.2025 р.

УДК: 37.02:811.111'243+004.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-272-277

СМОЛОВСЬКИЙ Ілля –

аспірант, викладач кафедри теорії, практики

та перекладу англійської мови

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4406-109X>

e-mail: illuzion1243@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена систематизації сучасних підходів до формування англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх філологів з урахуванням потенціалу використання штучного інтелекту (ШІ). Актуальність дослідження визначається трансформацією методики викладання іноземних мов у контексті цифровізації освіти, поширенням інтерактивних технологій, глобалізаційними викликами та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати в цифровому середовищі. Наголошено, що сучасні освітні реалії вимагають пошуку інноваційних шляхів інтеграції інтелектуальних інструментів у процес професійної підготовки здобувачів.

У статті проаналізовано українські й зарубіжні наукові праці, що висвітлюють різні аспекти розвитку монологічного мовлення: від професійно орієнтованого навчання та використання цифрових платформ до досліджень мовленнєвої плавності, впливу тематики завдань і можливостей автоматизованого оцінювання мовлення. Показано, що вітчизняні дослідження зосереджуються переважно на традиційних, методично перевірених і професійно спрямованих підходах, тоді як зарубіжні активно інтегрують ШІ, соціальні мережі та алгоритми персоналізованого навчання, що свідчить про різні траєкторії розвитку наукових шкіл.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє окреслити наукову прогалину, яка полягає у відсутності комплексних методик формування англомовної монологічної компетентності студентів-філологів із використанням ШІ. Новизна роботи полягає у поєднанні результатів українських і зарубіжних напрацювань у міждисциплінарному ключі, що дає змогу визначити перспективні напрями подальших досліджень. Серед них – розробка моделей навчання, які поєднують традиційні дидактичні принципи з можливостями інтелектуальних технологій, зокрема у сфері автоматизованого аналізу мовлення, підтримки студентської автономії, формування креативності та створення персоналізованих освітніх траєкторій. Реалізація таких моделей сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх філологів.

Ключові слова: англомовна компетентність, монологічне мовлення, професійна підготовка філологів, штучний інтелект в освіті, персоналізоване навчання.

SMOLOVSKYI Illia –

PhD student, Lecturer at the Department of Theory, Practice and Translation of the English Language of

National Technical University of Ukraine

«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4406-109X>

e-mail: illuzion1243@gmail.com

METHODOLOGY OF DEVELOPING ENGLISH MONOLOGUE SPEECH COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGISTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The article is devoted to the systematization of contemporary approaches to developing English monologue speech competence among future philologists, with particular emphasis on the potential of artificial intelligence (AI). The relevance of the study is determined by the transformation of foreign language teaching methodology in the context of education digitalization, the spread of interactive technologies, global challenges, and the need to prepare competitive specialists capable of functioning effectively in the digital environment. It is emphasized that modern educational realities require innovative ways of integrating intelligent tools into the process of professional training.

The article analyzes Ukrainian and international scholarly works that highlight various aspects of monologue speech development: from professionally oriented training and the use of digital platforms to research on speech fluency, the influence of task topics, and opportunities for automated speech assessment. The findings reveal that domestic studies focus primarily on traditional, methodologically

tested, and professionally oriented approaches, whereas international research actively integrates AI, social media, and personalized learning algorithms, demonstrating divergent trajectories in the evolution of research traditions.

The synthesis of these results makes it possible to outline a scientific gap: the absence of comprehensive methodologies for developing English monologue competence of philology students with the use of AI. The novelty of this work lies in combining Ukrainian and international findings in an interdisciplinary framework, which allows the identification of promising directions for further inquiry. These include the design of instructional models that combine traditional didactic principles with intelligent technologies, particularly in the areas of automated speech analysis, fostering learner autonomy, enhancing creativity, and creating personalized educational trajectories. The implementation of such models will contribute to increasing the effectiveness of philologists' professional training.

Key words: English language competence, monologic speech, professional training of philologists, artificial intelligence in education, personalized learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток штучного інтелекту (ШІ) суттєво трансформує освітній процес, відкриваючи нові можливості для персоналізованого навчання, автоматизованого оцінювання та вдосконалення мовленнєвих умінь студентів. Використання ШІ у навчанні англійської мови як іноземної, зокрема у формуванні компетентності в монологічному мовленні, є перспективним напрямом сучасної методики викладання. Технології на основі ШІ дозволяють створювати адаптивні навчальні середовища, що підлаштовуються під індивідуальні потреби студентів, сприяють розвитку когерентності мовлення, граматичної точності, інтонаційної виразності та когнітивної автономності [9]. Крім цього, інтерактивні платформи, які використовують штучний інтелект, забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, допомагаючи студентам ефективніше аналізувати власні помилки та коригувати мовлення в реальному часі.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблематика формування англомовної компетентності в монологічному мовленні є предметом дослідження багатьох українських науковців, які розглядають різні аспекти цього процесу. Так, Лямзіна Н. К. досліджує методику професійно орієнтованого навчання з використанням ІКТ [4], Білоус С. В. аналізує формування персуазивного монологічного мовлення майбутніх філологів [1], Друженко Т. П. обґрунтовує ефективність диференційованого навчання юристів [2], Корнєєва І. О. у своєму дослідженні розробляє підхід до формування монологу-презентації у дизайнерів [3], Ващило О. В. акцентує на використанні подкастів як інструменту навчання [6], а Тулякова К. Р. пропонує модель комунікативно-конфліктного моделювання у підготовці майбутніх медіаторів [5].

У зарубіжній науковій думці простежується більш різноманітне вивчення потенціалу ШІ в освітньому процесі. Зокрема, вчені розробляють систему автоматизованого оцінювання мовлення [7], аналізують освітні можливості штучного інтелекту [9] та звертають увагу на етичні аспекти його застосування [10], узагальнюють основні підходи до викладання мов [12], розглядають методи вимірювання мовленнєвої плавності [13], досліджують вплив штучного інтелекту на успішність та мотивацію студентів та вивчають роль обізнаності з темою у монологічному мовленні [11;14], аналізують інтеграцію ШІ та соціальних мереж у розвиток мовленнєвих навичок [15], а стаття *Robot Interaction Styles for Conversation Practice in Second Language Learning* (2020) демонструє потенціал соціальних роботів у практиці навчання усного мовлення [8].

Мета статті статті полягає у аналізі та узагальненні наявних наукових джерел, що можуть стати основою для розробки методики формування англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх філологів з використанням штучного інтелекту. Це передбачає визначення ключових підходів до розвитку монологічного мовлення, аналіз сучасних методик його навчання, а також оцінку потенціалу цифрових технологій, зокрема ШІ, у цьому процесі. Крім того важливо визначити прогалини у питанні використання ШІ в освітньому процесі та обґрунтувати необхідність подальших емпіричних досліджень застосування штучного інтелекту в навчанні майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з науковим доробком Richards, J.C. і Rodgers, T.S. існуючі методи заклали основу системи викладання іноземних мов, забезпечуючи міцні граматичні знання та розширення словникового запасу. Проте їхній фокус на формальних аспектах мови міг перешкоджати розвитку спонтанного мовлення та знижувати мотивацію студентів [12]. Сучасні методи полягають у студентоцентрованому підході, який сприяє активному залученню здобувачів освіти та взаємодії між ними і забезпечують ефективне засвоєння мови в автентичному контексті.

За останні десятиліття в Україні з'явилося чимало досліджень, присвячених формуванню англомовного монологічного мовлення, які відображають різні професійні контексти та методичні підходи. Так, у дисертації Лямзіної запропоновано методику навчання майбутніх економістів із використанням веб-квестів. Авторка довела, що інтерактивні завдання стимулюють студентів до використання англійської мови в умовах, наближених до реального професійного середовища, формують комунікативну самостійність і критичне мислення [4]. Водночас дослідження зосереджене на вузькій професійній сфері й не охоплює можливостей автоматизованої оцінки мовлення чи адаптивних цифрових технологій.

У роботі Білоус увагу зосереджено на розвитку персуазивного монологічного мовлення майбутніх філологів. Авторка досліджує риторичні стратегії та тактики, що застосовуються для переконливого впливу на аудиторію, і пропонує систему вправ для формування логічної структурованості та емоційної виразності монологу. Запропонована методика спрямована на вдосконалення професійної комунікативної компетентності майбутніх філологів [1]. Разом з тим, у роботі не аналізуються цифрові технології та інструменти штучного інтелекту, які могли б покращити ефективність такого навчання.

Друженко присвятила своє дослідження диференційованому підходу до навчання англо-мовного монологічного мовлення майбутніх юристів. Особлива увага приділяється професійно орієнтованим жанрам монологу, що відображають специфіку юридичного дискурсу. Авторка пропонує алгоритм навчання, який враховує індивідуальні особливості студентів і доводить результативність диференціації у підготовці до професійної комунікації [2]. Проте у дослідженні відсутній аналіз перспектив цифровізації та використання автоматизованих платформ для розвитку монологічних умінь.

У дисертації Вашило обґрунтовується ефективність подкастів як засобу формування англо-мовного монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей. Використання автентичних аудіоматеріалів сприяє розвитку вимови, інтонаційної виразності, мовленнєвої плавності та впевненості у комунікації. Дослідниця підкреслює, що інтеграція подкастів у навчальний процес наближає студентів до реальних умов використання мови [6]. Разом із тим, у роботі не розглядаються можливості адаптивних цифрових технологій, які могли б забезпечити більш індивідуалізоване навчання.

Дисертація Корнєєвої зосереджена на формуванні монологу-презентації у студентів-дизайнерів як інструменті публічного мовлення й професійної самопрезентації. Авторка пропонує низку методичних засобів для розвитку вміння логічно й виразно презентувати власні ідеї в англо-мовному середовищі [3]. Робота має високу практичну значущість, проте, як і більшість подібних досліджень, вона не враховує можливості використання ШІ для більш глибокого аналізу мовлення та моделювання реальних комунікативних ситуацій.

Найновішою серед проаналізованих є дисертація Тулякової, де запропоновано модель навчання майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів. Використання комунікативно-конфліктного моделювання, автентичних матеріалів та кейс-методу дозволяє студентам ефективніше опановувати професійну риторику й занурюватися в реалістичні ситуації комунікації [5]. Авторка доводить ефективність такого підходу, проте в дослідженні не враховуються потенціал адаптивних цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту.

Аналіз розглянутих дисертацій засвідчує значний прогрес у розробці методик навчання англо-мовного монологічного мовлення у професійних контекстах. Однак, більшість із них зосереджені на існуючих підходах, без врахування сучасних технологічних тенденцій. Жодне з досліджень не розглядає впровадження штучного інтелекту у навчання монологічного мовлення як іноземної мови, що є ключовим напрямом розвитку у сучасній методиці викладання. Впровадження автоматизованого аналізу мовлення, адаптивних навчальних платформ та ШІ-асистентів дозволяє не лише оптимізувати процес навчання, а й зробити його більш персоналізованим і ефективним. Саме ця наукова прогалина визначає доцільність подальших досліджень у цій сфері.

Серед іноземних науковців, що вивчали проблематику монологічного мовлення варто розглянути наукову працю Parvaneh Tavakoli, де дослідниця критично аналізує існуючі моделі вимірювання мовленнєвої плавності у другій мові (L2) та порівнює продуктивність студентів у монологічних і діалогічних завданнях [13]. Авторка використовує комплексний набір усталених показників для оцінки плавності мовлення, таких як швидкість, паузи, самокорекції та інші аспекти. Це дослідження є важливим для розуміння специфіки мовленнєвої продуктивності, проте його основний фокус спрямований на вимірювання плавності, а не на методику формування монологічного мовлення. Крім того у роботі не згадується про використання штучного інтелекту як інструменту для покращення монологічного мовлення.

Дослідження Хуан Qiu, містить в собі аналіз впливу обізнаності студентів з темою на продуктивність усного монологічного мовлення, які вивчають англійську як другу мову (L2). Авторка використовує кількісні методи аналізу, зокрема оцінку складності, точності та плавності мовлення (CAF), щоб дослідити, як рівень знання теми впливає на якість його мовлення. Результати показують, що обізнаність з темою сприяє кращій структурованості висловлювання, зменшенню кількості пауз і самокорекцій, а також підвищенню загальної мовленнєвої продуктивності [11].

Попри те, що ця робота є важливим внеском у розуміння факторів, які впливають на монологічне мовлення, вона зосереджується переважно на когнітивних аспектах мовленнєвої продуктивності, а не на методичних підходах до формування цієї компетентності. У дослідженні відсутній аналіз конкретних стратегій навчання, які можуть допомогти студентам ефективніше опановувати монологічне мовлення. Це відкриває простір для подальших досліджень, спрямованих на розробку методик, що поєднують когнітивні фактори з педагогічними стратегіями для покращення англо-мовної компетентності в монологічному мовленні.

Іноземні науковці активно досліджують можливість штучного інтелекту у сфері освіти, зокрема його застосування для розвитку монологічного мовлення. Дослідження Bamdev, P., Grover, M. S., Singla, Y. K., Vafae, P., Hama, M., i Shah, R. R. зосереджене на розробці авто-матизованої системи оцінювання усного мовлення на основі машинного навчання. У статті про-аналізовано лінгвістичні характеристики, які визначають рівень володіння мовою: плавність мовлення, вимова, граматична правильність, когерентність та словниковий запас [7]. Авторами проведено емпіричне дослідження, яке демонструє, що запропонована модель може надавати точну оцінку мовних навичок студентів, які вивчають англійську як іноземну мову. Окремо розглянуто, як автоматизовані оцінювальні системи можуть сприяти незалежному самонавчанню студентів та покращенню їхнього монологічного мовлення.

Попри цінність цього дослідження, воно не достатньо висвітлює педагогічні аспекти впро-

вадження таких систем у навчальний процес. Також методологія, використана у роботі, базується на типових алгоритмах машинного навчання, а глибокі нейронні мережі та сучасні ШІ-асистенти (як-от Chat GPT, Gemini чи інші) не були включені до аналізу. Це вказує на необхідність подальших досліджень щодо адаптивного навчання та інтеграції ШІ у безперервний процес формування монологічного мовлення.

У статті Zou, B., Guan, X., Shao, Y., & Chen, P. розглядається використання штучного інтелекту та соціально-мережевої взаємодії у розвитку усного мовлення студентів, які вивчають англійську як іноземну мову. В цьому дослідженні було проаналізовано, як інтеграція ШІ-додатків та соціальних мереж (наприклад, WeChat) впливає на якість монологічного мовлення, когерентність висловлювань та мовну впевненість студентів. Автори приходять до висновку, що студенти, які брали участь у навчальних сесіях із використанням ШІ-асистентів та інтерактивних соціальних платформ, значно покращили свої вміння самостійного формулювання думок порівняно з контрольною групою. Це дослідження є важливим, оскільки воно підтверджує ефективність ШІ-систем у навчанні усного мовлення та їхню роль у розвитку автономності студентів [15].

Втім, основний акцент зроблено на інтерактивному характері навчання та соціальній взаємодії, тоді як питання автоматизованого аналізу мовлення, персоналізованого навчального середовища та корекції помилок у монологічному мовленні залишається відкритим. Крім того, у дослідженні переважно розглядається контекст китайських студентів, що може ускладнювати адаптацію висновків для студентів з інших культурних середовищ. Для подальших досліджень важливо розширити аналіз, інтегрувавши адаптивні ШІ-системи, що можуть надавати миттєвий зворотний зв'язок та покращувати якість монологічного мовлення в індивідуальному навчанні.

Дослідження Wei, L. аналізує вплив штучного інтелекту на досягнення студентів у вивченні англійської мови, їхню мотивацію та розвиток навичок саморегульованого навчання. У межах експериментального дослідження було проаналізовано, як ШІ-платформи сприяють підвищенню ефективності навчання. Результати показали, що студенти, які використовували ШІ-асистентів для навчання, продемонстрували значно вищі показники успішності, підвищену мотивацію та покращені стратегії самостійного навчання у порівнянні з контрольною групою. Це дослідження є цінним, оскільки підтверджує, що використання ШІ у навчальному процесі може оптимізувати навчальну діяльність, підвищити залученість студентів та стимулювати їхню мовленнєву активність [14].

Водночас, попри важливість отриманих результатів, дослідження має певні прогалини. По-перше, воно аналізує ШІ-асистентів у загальному навчальному процесі, а не в контексті монологічного мовлення та механізмах його автоматизованого оцінювання. По-друге, автор

зосереджується на психологічних аспектах впливу ШІ на студентів, тоді як педагогічні методики використання ШІ для покращення якості монологу залишаються недостатньо розкритими. Подальші дослідження повинні інтегрувати алгоритми автоматизованого аналізу мовлення, які можуть не лише оцінювати мовленнєві навички, а й допомагати студентам удосконалювати когерентність, інтонацію, вимову та аргументацію у монологіях.

Стаття «Robot Interaction Styles for Conversation Practice in Second Language Learning» розглядає можливість використання соціальних роботів для навчання англійського мовлення. У дослідженні було проведено експеримент, у якому аналізувалися різні стилі взаємодії робота Furhat зі студентами, які вивчали англійську як іноземну. Автори визначили, що автоматизовані співрозмовники можуть значно покращити мовні вміння студентів, зокрема за рахунок інтерактивного зворотного зв'язку, персоналізованих мовних сценаріїв та адаптації до рівня мовця [8].

У цьому дослідженні розглядається проблема, яка є досить близькою до нашої теми, однак воно теж має певні обмеження. Основний акцент зроблено на діалогічному мовленні, тоді як аспект розвитку монологічних навичок залишається поза межами аналізу. Крім того, хоча дослідження підтверджує ефективність використання роботизованих систем у навчанні, питання їхньої інтеграції у повноцінний навчальний процес та ефективність у розвитку складних мовленнєвих структур (наприклад, академічних або професійних монологів) залишаються відкритими. У майбутніх дослідженнях варто розглянути, як подібні технології можуть бути застосовані для автоматизованого аналізу довготривалого монологічного мовлення та його оцінювання.

Важливим для обговорення залишається етична складова використання ШІ у навчанні студентів-філологів. Розвиток штучного інтелекту (ШІ) у сфері навчання англійської мови як іноземної відкриває значні можливості для персоналізації освітнього процесу, проте одночасно породжує низку морально-етичних питань. Одним із ключових аспектів є автономність студентів та їхня здатність до самостійного мислення. Дослідження показує, що надмірна залежність від ШІ-асистентів може зменшити когнітивну активність студентів, оскільки алгоритми пропонують готові варіанти відповідей або аналізують мовлення без необхідності самостійного осмислення [10]. Існує ризик, що студенти звикнуть до автоматичного коригування помилок і будуть менш схильні до самостійного опрацювання мовного матеріалу, що може негативно вплинути на розвиток компетентності в монологічному мовленні. Крім того, цифрові платформи з аналізом мовлення часто базуються на алгоритмах, які не враховують індивідуальні особливості комунікативного стилю студента, що може створювати проблеми з адаптацією до різних комунікативних ситуацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що методика навчання англомовного монологічного мовлення поступово трансформується під впливом технологічного прогресу. Існуючі методи, орієнтовані на засвоєння мовних структур і механічне повторення, поступаються місцем інтерактивним, студентоцентричним підходам, які сприяють розвитку комунікативної компетентності та автономності у навчанні. Українські дослідники зосереджуються переважно на професійно орієнтованому навчанні, риторичних стратегіях та інтерактивних технологіях, тоді як міжнародна наукова спільнота активно вивчає можливості інтеграції ШІ у навчальний процес. Сучасні системи на основі ШІ забезпечують персоналізоване навчання, автоматизований аналіз мовлення та моделювання реальних мовних ситуацій. Водночас, впровадження ШІ у викладання потребує подальших досліджень, зокрема щодо адаптації автоматизованих систем до навчального процесу, розробки ефективних методик інтеграції цифрових технологій та врахування морально-етичних аспектів використання ШІ в освіті. Таким чином, подальше вивчення цих аспектів є необхідним для вдосконалення методики навчання монологічного мовлення в умовах сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Теорія та методика навчання (германські мови). Київ. 2017. 228 с.
2. Друженко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2018. 268 с.
3. Корнєєва І. О. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у монологічному мовленні майбутніх дизайнерів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корнєєва Ірина Олександрівна. Київ : Київський національний лінгвістичний університет. 2019. 254 с.
4. Лямзіна Н. К. Методика навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лямзіна Наталія Костянтинівна. Одеса : ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». 2015. 306 с.
5. Тулякова К. Р. Методика навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Київ. 2020. 275 с.
6. Ващилюк О. В. Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ. 2020. 240 с.
7. Bamdev P., Grover M. S., Singla Y. K., Vafaee P., Hama M., & Shah R. R. Automated Speech Scoring System Under The Lens: Evaluating and interpreting the linguistic cues for language proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 2021. 24(3). Pp. 35-49. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.15156>

8. Engwall O., Lopes J. & Åhlund A. Robot Interaction Styles for Conversation Practice in Second Language Learning. *Int J of Soc Robotics* 2021. №13. Pp. 251–276. URL: <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00635-y>
9. Holmes W., Bialik M., & Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. Retrieved from. 2019. URL: <https://curriculumredesign.org>
10. Porayska-Pomsta K., Holmes W., & Nemorin S. The ethics of AI in education. *arXiv preprint arXiv:2406.11842*. 2022. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842>
11. Qiu, X. (2020). Functions of oral monologic tasks: Effects of topic familiarity on L2 speaking performance. *Language Teaching Research*. 24(6). Pp. 745-764. URL: <https://doi.org/10.1177/1362168819829021>
12. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
13. Tavakoli P. Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2016. 54(2). Pp. 133-150. URL: <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9994>
14. Wei L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in psychology*. 2023. 14. 1261955. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
15. Zou B., Guan X., Shao Y., & Chen P. Supporting Speaking Practice by Social Network-Based Interaction in Artificial Intelligence (AI)-Assisted Language Learning. *Sustainability*. 2023. 15(4). Pp. 2872. URL: <https://doi.org/10.3390/su15042872>

REFERENCES

1. Bilous, S. V. (2017). *Navchannya maybutnikh filolohiv anhliys'koho usnoho monolohichnoho persuvayvnoho movlennya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 Teoriya ta metodyka navchannya (hermans'ki movy)* [Teaching future philologists English oral monologic persuasive speech : Candidate's dissertation in Pedagogical Sciences : 13.00.02 Theory and methods of teaching (Germanic languages)]. Kyiv. 228 s. [in Ukrainian]
2. Druzhchenko, T. P. (2018). *Metodyka dyferent-siyovanoho navchannya anhliys'koho usnoho monolohichnoho movlennya maybutnikh yurystiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02* [Methodology of differentiated teaching of English oral monologic speech of future lawyers : Candidate's dissertation in Pedagogical Sciences : 13.00.02]. Kyivskyy natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv. 268 s. [in Ukrainian]
3. Kornieieva, I. O. (2019). *Formuvannya profesiiyno oriyetovanoyi anhlovmovnoyi kompetentnosti u monolohichnomu movlenni maybutnikh dyzayneriv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02* [Formation of professionally oriented English competence in monologic speech of future designers : Candidate's dissertation in Pedagogical Sciences : 13.00.02]. Kyivskyy natsional'nyy lnhvistychnyy universytet. Kyiv. 254 s. [in Ukrainian]
4. Lyamzina, N. K. (2015). *Metodyka navchannya maybutnikh ekonomistiv profesiiyno oriyetovanoho anhliys'koho monolohichnoho movlennya z vykorystannyam informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02* [Methodology of teaching professionally oriented English monologic speech to future economists using information and communication technologies : Candidate's dissertation in Pedagogical Sciences : 13.00.02]. Pivdenoukrayins'kyi natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni K. D. Ushyns'koho. Odesa. 306 s. [in Ukrainian]

5. Tuliakova, K. R. (2020). Metodyka navchannya anhlomovnoho profesiyno oriyentovanoho monolohichnoho movlennya maybutnikh fakhivtsiv u sferi mediatsiyi ta vrehulyuvannya konfliktiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannya (hermans'ki movy) [Methodology of teaching English professionally oriented monologic speech to future specialists in mediation and conflict resolution : Candidate's dissertation in Pedagogical Sciences : 13.00.02 – theory and methods of teaching (Germanic languages)]. Kyiv. 275 s. [in Ukrainian]
6. Vashchylo, O. V. (2020). Metodyka navchannya maybutnikh inzheneriv-mekhanikiv anhliys'koho profesiyno oriyentovanoho monolohichnoho movlennya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 [Methodology of teaching English professionally oriented monologic speech to future mechanical engineers : Candidate's dissertation in Pedagogical Sciences : 13.00.02]. Kyivskyi natsional'nyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv. 240 s. [in Ukrainian]
7. Bamdev, P., Grover M. S., Singla, Y. K., Vafae, P., Hama, M., & Shah, R. R. (2021). Automated Speech Scoring System Under The Lens: Evaluating and interpreting the linguistic cues for language proficiency. Journal of Educational Technology & Society. №24(3). Pp. 35-49. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.15156> [in English]
8. Engwall, O., Lopes, J. & Åhlund, A. (2021). Robot Interaction Styles for Conversation Practice in Second Language Learning. Int J of Soc Robotics. №13. Pp. 251–276 URL: <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00635-y> [in English]
9. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. Retrieved from. URL: <https://curriculumredesign.org> [in English]
10. Porayska-Pomsta, K., Holmes, W., & Nemorin, S. (2022). The ethics of AI in education. arXiv preprint arXiv:2406.11842. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.11842> [in English]
11. Qiu, X. (2020). Functions of oral monologic tasks: Effects of topic familiarity on L2 speaking performance. Language Teaching Research. 24(6). Pp. 745-764. URL: <https://doi.org/10.1177/1362168819829021> [in English]

12. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/9781009024532> [in English]
13. Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 54(2). Pp. 133-150. URL: <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9994> [in English]
14. Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. Frontiers in psychology. 14. 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955> [in English]
15. Zou, B., Guan, X., Shao, Y., & Chen, P. (2023). Supporting Speaking Practice by Social Network-Based Interaction in Artificial Intelligence (AI)-Assisted Language Learning. Sustainability. №15(4). Pp. 2872. URL: <https://doi.org/10.3390/su15042872> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СМОЛОВСЬКИЙ Ілля – аспірант, викладач кафедри англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов; використання штучного інтелекту в освіті; інноваційні освітні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SMOLOVSKYI Illia – PhD student, Lecturer at the Department of English Language, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: methods of teaching foreign languages; application of artificial intelligence in education; innovative educational technologies.

Стаття надійшла до редакції 09.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 22.07.2025 р.

УДК 371.3:004.94:82

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-277-283

СОЛОДІЮК Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1757-6319>
e-mail: solodiuk.n@vspu.edu.ua

ВІННИЧУК Алла –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0359-4169>
e-mail: Alla.Vinnichuk@vspu.edu.ua

КРУПКА Віктор –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2320-8045>
e-mail: viktor_krupka@ukr.net

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із інноваційних підходів до навчання є впровадження технологій доповненої реальності (AR), які відкривають нові можливості у навчанні, зокрема у сфері літературної освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації традиційних підходів до викладання, формування у школярів креативності, критичного мислення, цифрової компетентності та емоційної чутливості, що вимагає впровадження AR-технологій як ефективного інструменту сучасної літературної освітньої діяльності. Мета статті полягає в обґрунтуванні методів та педагогічних засад впровадження технологій доповненої реальності як інноваційного інструменту літературної освітньої діяльності. З'ясовано, що процес впровадження технологій доповненої реальності базується на застосуванні певних методів, які роблять процес навчання більш цікавим та інтерактивним. До таких методів віднесено: бесіду з елементами візуалізації; аналіз та інтерпретацію образів; метод дослідницького читання; рольову гру з віртуальною реальністю; метод літературної дискусії з використанням AR; проблемний метод; метод візуального переказу; метод коментованого читання з візуальними підказками; метод порівняльного аналізу; метод візуальної реконструкції історико-культурного середовища. Виокремлено педагогічні засади впровадження технологій доповненої реальності, що є зовнішніми елементами педагогічної системи, які формують простір для її ефективного функціонування. Обґрунтовано, що сприятливе освітнє середовище, підбір відповідного навчального матеріалу та підвищення комп'ютерної грамотності вчителів є основними умовами успішної інтеграції AR. Доведено, що мотивація учнів допомагає підтримувати інтерес до AR-технологій та підвищити рівень їхнього навчання, а індивідуалізація навчання за допомогою AR сприяє врахуванню особистих потреб учнів, дозволяє працювати в комфортному для кожного темпі. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в дослідженні впливу AR на рівень читачької компетентності учнів, розвиток емоційного інтелекту, уяви та критичного мислення.

Ключові слова: освітня діяльність, літературна освіта, креативність, цифрова грамотність, літературний твір.

SOLODIUK Nataliia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Ukrainian Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1757-6319>
e-mail: solodiuk.n@vspu.edu.ua

VINNICHUK Alla –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the Ukrainian Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0359-4169>
e-mail: Alla.Vinnichuk@vspu.edu.ua

KRUPKA Viktor –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the Ukrainian Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2320-8045>
e-mail: viktor_krupka@ukr.net

AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY AS A TOOL FOR LITERARY EDUCATIONAL ACTIVITY

One of the innovative approaches to education is the integration of augmented reality (AR) technologies, which open up new opportunities in the learning process, particularly in the field of literary education. The relevance of the study is driven by the need to modernize traditional teaching methods and to foster creativity, critical thinking, digital competence, and emotional sensitivity in students. These goals necessitate the implementation of AR technologies as an effective tool for contemporary literary educational activities. The aim of this article is to justify the methods and pedagogical foundations for implementing augmented reality technology as an innovative instrument in literary education. It has been established that the process of integrating AR is based on the application of specific methods that make the learning experience more engaging and interactive. These methods include: guided discussion with elements of visualization; analysis and interpretation of literary images; investigative reading method; role-playing using virtual reality; literary discussion with AR tools; problem-based learning; visual storytelling method; annotated reading with visual prompts; comparative analysis method; visual reconstruction of the historical and cultural context. The article identifies the pedagogical foundations of AR implementation as external elements of the educational system that create a space for its effective functioning. It is argued that a supportive educational environment, careful selection of learning materials, and improving teachers' digital literacy are key factors in the successful integration of AR. It has also been proven that student motivation helps maintain interest in AR technologies and enhances academic performance. Furthermore, personalized learning through AR makes it possible to address individual student needs and allows each learner to work at their own comfortable pace. Future research in this area should focus on examining the impact of AR on students' reading competence, the development of emotional intelligence, imagination, and critical thinking skills.

Key words: educational activity, literary education, creativity, digital literacy, literary work.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному освітньому просторі відбувається активний пошук інноваційних підходів до навчання, які б відповідали потребам цифрового покоління учнів та викликом інформаційного суспільства. Одним із таких підходів є впровадження технологій доповненої реальності

(AR), які відкривають нові можливості у навчанні, зокрема у сфері літературної освіти.

Літературна освіта, що традиційно ґрунтується на текстовій взаємодії, дедалі більше потребує осучаснення методів викладання, орієнтованих на візуалізацію, інтерактивність та емоційне залучення учнів. AR-технології дозво-

ляють по-новому організувати освітній процес, вивести учнів за межі абстрактного сприйняття художнього тексту та занурити їх у віртуально-реальний контекст твору. Це сприяє кращому розумінню літературних образів, сюжетів, авторських задумів і мотивів. Візуалізація складних літературних концептів, інтерактивна взаємодія з текстом і можливість креативного осмислення матеріалу створюють умови для більш глибокого і продуктивного засвоєння знань.

AR-технології виступають потужним мотиваційним чинником, що активізує пізнавальну діяльність учнів і спонукає їх до самостійного навчання. Уроки, збагачені доповненою реальністю, стають більш привабливими, інклюзивними та адаптованими до індивідуальних освітніх потреб.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації традиційних підходів до викладання, впровадження цифрових технологій у гуманітарну сферу, а також потребою формування у школярів креативності, критичного мислення, цифрової компетентності та емоційної чутливості. Це визначає потребу у практичному впровадженні AR-технологій як ефективного інструменту сучасної літературної освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання використання доповненої реальності (AR) в освіті активно розглядається сучасними українськими науковцями. Основні напрями досліджень охоплюють методологію, готовність учасників освітнього процесу та практичне впровадження технології AR. С. Г. Литвинова та ін. [10] розробили концептуальну модель впровадження AR у навчання, підкреслюючи її вплив на мотивацію, дослідницьку активність і якість засвоєння знань. Г. Ткачук, В. Стеценко [20] та О. Соколюк [13] розглядають різні класифікації технологій і необхідність єдиної методології їх використання в освіті. Дослідження Л. А. Лупаренко та ін. [11] показують, що попри високу обізнаність про AR, лише частина педагогів має практичний досвід, проте більшість зацікавлена у підвищенні кваліфікації. Л. Нежива і С. Паламар [12] розробили модель використання AR на уроках читання в початковій школі, що сприяє розвитку уяви та зацікавленості в учнів. У підготовці майбутніх учителів також активно застосовуються AR-додатки для вивчення дитячої літератури. А. Антофійчук та Л. В. Маркуляк [2] підкреслюють роль AR у забезпеченні безперервності освіти в умовах війни. В. Волинець [4], Н. А. Хміль та ін. [21], В. Тимчина та Н. Тимчина [19] акцентують увагу на потенціалі AR/VR як засобів активного навчання. Наукові дослідження підтверджують ефективність AR у навчанні. Водночас існує потреба більш детального вивчення методів та педагогічних засад впровадження технології доповненої реальності в освітню діяльність.

Мета статті: обґрунтування методів та педагогічних засад впровадження технології доповненої реальності як інноваційного інструменту літературної освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасна освітня парадигма вимагає перегляду організації навчально-виховного процесу на уроках української мови, головною метою якого є розвиток особистості учня. Набуває особливої актуальності стимулювання рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання комунікативних завдань, що є важливою умовою та необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі [14].

Технологія доповненої реальності відкриває нові можливості у навчанні літератури в сучасній школі. AR розглядається як дидактичний засіб з огляду на те, що цей інструмент дає можливість подати навчальний матеріал у формі вражень та спостережень, на які спираються такі процеси мисленнєвої діяльності учнів, як непряме пізнання, розумова діяльність, різного виду освітньо-практична діяльність учнів [4, с. 43].

Застосування AR-технології у літературній освіті школярів повинно підводити їх до чергового ступеня розвитку, стимулювати перехід від конкретно-образного та наочно дієвого мислення до абстрактного, словесно-логічного [11, с. 145].

AR-технологія реалізує принцип наочності у навчанні. Адже використання технології доповненої реальності дозволяє широко застосовувати графіку, відео-анімацію та мультиплікацію в інтерактивному режимі і, тим самим, розширює рамки застосування принципу наочності. Це дозволяє більш дохідливо передавати інформацію учню, збільшує обсяг інформації, що повідомляється на уроці, полегшує її розуміння, сприяє розвитку інтуїції, образного мислення [5, с. 226].

За допомогою AR технології можна візуалізувати невидимі об'єкти та явища, частинки, звук, абстрактні теоретичні поняття, тобто створити дидактичний образ – модель, якій завжди притаманні три функції: ізоморфно-відображаюча, чуттєво-візуальна, інтегративно-абстрактна.

Процес впровадження технології доповненої реальності як інструменту літературної освітньої діяльності базується на застосуванні певних методів, які допомагають, перш за все, розвивати критичне мислення школярів, сприяють розумінню ними тексту та навчають вмінно взаємодіяти з літературним матеріалом.

Бесіда з елементами візуалізації – вчитель використовує доповнену реальність для ілюстрації певних моментів сюжету під час обговорення тексту. Наприклад, під час бесіди про певну сцену учні можуть спостерігати її візуалізацію в AR. Це дозволяє глибше обговорити події, мотиви персонажів і символіку твору [1, с. 6].

Аналіз та інтерпретація образів – за допомогою AR учитель може пропонувати учням вивчати 3D-зображення персонажів або місць, де відбуваються події, що поглиблює розуміння літературних образів та їх значення. Під час аналізу образів вчителі можуть ставити запитання, які стимулюють учнів до рефлексії та критичного мислення, наприклад: Чому персонаж зображений саме у такому вигляді? Що символізує це місце? [16, с. 187].

Метод дослідницького читання – використовуючи AR, учні можуть працювати як дослідники, аналізуючи деталі твору через інтерактивні об'єкти чи сцени. Вони отримують завдання вивчити окремі фрагменти твору, відшукуючи ключові моменти сюжету чи характерні риси героїв твору. Вчитель організовує обговорення, де учні діляться своїми знахідками та висновками [3, с. 4].

Рольова гра з віртуальною реальністю, під час якої учні можуть «втїлити ролі» героїв твору, віртуально побувавши в місцях, де відбуваються події сюжету твору. Вчитель може організувати рольову гру, в якій учні, керуючись емоціями і мотивами персонажів, відтворюють діалоги або обговорюють їхні рішення. Це допомагає поглибити емоційне сприйняття твору і розуміння мотивації героїв [6, с. 97].

Метод літературної дискусії з використанням AR допомагає вчителю долучити учнів до вивчення літературного твору, діючи на їх візуальне сприйняття. Наприклад, учитель може запропонувати обговорити певний епізод або конфлікт між персонажами, проілюстрований за допомогою AR. Учні повинні обґрунтувати свої думки щодо поведінки героїв або ідей автора, використовуючи візуальні підказки, що стимулюють їх до обмірковування та аналізу [9, с. 106].

Метод постановки проблемного питання (проблемний метод) – за допомогою AR вчитель демонструє учням зображення або сцену, яка відображає конфлікт чи центральну проблему твору, й ставить проблемне питання, наприклад: Чому герой діє саме так? Як би Ви вчинили на його місці? Це спонукає учнів до роздумів та аналізу мотивів персонажів [9, с. 107].

Метод візуального переказу – після прочитання твору учні отримують завдання відтворити ключові моменти сюжету у вигляді AR-сцен. Це відбувається технічним шляхом, а саме – школярі можуть навести пристрій на певні фрагменти тексту, щоб побачити візуалізацію подій, що допомагає краще запам'ятати послідовність подій і розвиває навички переказу [7, с. 208].

Метод коментованого читання з візуальними підказками при якому вчитель читає текст вголос, а учні бачать в AR на екрані відповідні зображення чи підказки до описаних подій, місць або персонажів. Це додає динамічності вивченню твору та полегшує розуміння контексту, особливо для складних літературних текстів [7, с. 208].

Метод порівняльного аналізу – за допомогою AR вчитель може пропонувати учням декілька візуальних варіантів одного і того ж літературного образу або ключового епізоду. Це створює умови для аналітичного обговорення: учні порівнюють зображення, визначають відмінності у трактуванні персонажів чи подій і розмірковують над тим, як візуальні акценти впливають на сприйняття тексту. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення, вміння оцінювати різні погляди та формувати власну обґрунтовану позицію.

Метод візуальної реконструкції історико-культурного середовища дає змогу учням за допомогою технології доповненої реальності зануритися в атмосферу тієї епохи, у якій був написаний літературний твір. Завдяки AR можна відтворити елементи архітектури, національного вбрання, предметів повсякденного вжитку чи типових соціальних ситуацій. Такий підхід сприяє глибшому розумінню культурного контексту, у якому діють персонажі, та дозволяє точніше інтерпретувати їхні вчинки й мотивацію.

Таким чином, впровадження технології доповненої реальності у літературну освіту сприяє більш глибокому розумінню учнями літературних творів, розвиває критичне мислення та креативність школярів, а також робить процес навчання більш цікавим та інтерактивним. Вчитель досягає бажаного результату, використовуючи наочність, візуалізацію та активізацію пізнавального інтересу.

Впровадження технології доповненої реальності в літературну освіту сучасної школи потребує наявності або ж розробки певних сприятливих педагогічних засад, метою яких є забезпечення ефективного й оптимального використання досліджуваної технології.

Педагогічні засади – це обставини та середовище, в яких реалізуються педагогічні чинники (елементи та фактори, які безпосередньо впливають на процес навчання та виховання учнів). Педагогічні засади є зовнішніми елементами педагогічної системи, що формують простір для її ефективного функціонування. Вони поєднують освітні можливості (різноманітні форм, методів, засобів навчання та способів взаємодії учасників освітнього процесу) із матеріально-просторовими аспектами, які впливають на результативність системи, сприяючи її розвитку та продуктивності.

Доцільно виокремити такі педагогічні засади впровадження технології доповненої реальності:

1. *Створення сприятливого освітнього середовища.* Середовище, яке сприяє інтеграції AR у літературну освіту, має бути технологічно оснащеним і відповідати потребам сучасного освітнього процесу. Ця вимога передбачає наявність пристроїв, які підтримують функції AR (наприклад, планшети або смартфони), інтерактивних дошок, проекторів та спеціальних додатків для демонстрації AR-контенту. Простір шкільної аудиторії повинен бути організований таким чином, щоб учні могли безперешкодно застосовувати AR під час уроку. Важливо також врахувати технічну підтримку, що передбачає швидке вирішення можливих технічних труднощів, які можуть виникнути під час використання AR [22, с. 145].

2. *Підбір відповідного навчального матеріалу.* Успішне впровадження AR неможливе без ретельно підібраного матеріалу, який відповідає програмі з української літератури для учнів основної школи і підходить до конкретного віку та рівня підготовки учнів. Водночас матеріали, що використовуються мають не лише відповідати освітній програмі, але й бути інтерактивними, цікавими та зрозумілими для школярів. Підбір

матеріалу передбачає створення ситуацій, які дозволяють учням заглиблюватися в текст, критично мислити та формувати свої враження на основі віртуального досвіду. Використання 3D-зображень персонажів, сцен з творів та їхнього візуального контексту допомагає відтворити емоційний і культурний фон, необхідний для розуміння літературних творів [17, с. 102].

3. *Підвищення рівня цифрової компетентності вчителів.* Ефективність інтеграції AR значною мірою визначається готовністю вчителя не лише оперувати базовими цифровими інструментами, а й усвідомлювати потенціал цієї технології для навчання. Це передбачає володіння навичками використання програм для роботи з доповненою реальністю, уміння створювати інтерактивні навчальні матеріали, а також здатність органічно впроваджувати AR-ресурси в структуру уроків літератури.

4. *Мотивація та психологічна готовність учнів.* Впровадження нових технологій має супроводжуватися підтримкою інтересу та мотивацією учнів до роботи з AR. Учні повинні розуміти, як доповнена реальність допомагає в навчанні, які переваги вона надає, і бути готовими до самостійної роботи з такими технологіями. Це потребує від учителя створення позитивного настрою щодо використання AR на уроках, формування відповідного ставлення до інновацій та зацікавленості у вивченні літератури за допомогою технології [22, с. 145].

5. *Індивідуалізація навчання.* AR дозволяє налаштовувати освітній процес під потреби конкретного учня, надаючи йому можливість працювати у власному темпі і з тими аспектами матеріалу, які є для нього важливими. Вчитель може використовувати доповнену реальність для підтримки диференційованого підходу до навчання, наприклад, дозволяючи учням з різним рівнем підготовки обирати відповідні для них рівні складності або надавати додаткові завдання для учнів, які засвоюють матеріал швидше [18, с. 149].

6. *Організація колективної роботи.* Організація роботи в групах набуває нового значення при впровадженні технології доповненої реальності в освітній процес. AR-інструменти сприяють активізації колективної діяльності учнів, розвиваючи їхні комунікативні та соціальні навички. Учитель може пропонувати завдання, що вимагають спільного аналізу AR-матеріалів, колективного обговорення літературного контексту або створення проєктів і презентацій з використанням елементів доповненої реальності. Така взаємодія стимулює обмін ідеями, формує вміння аргументовано висловлювати думки й ефективно співпрацювати в команді, що позитивно позначається на результатах навчання.

7. *Розробка інтерактивної методики оцінювання.* Використання AR також може бути ефективним у процесі оцінювання знань учнів. Традиційні методи оцінювання не завжди дають змогу повністю зрозуміти, наскільки глибоко учні засвоїли матеріал, тому інтерактивні методи, які включають виконання завдань у середовищі AR, можуть бути корисними для вчителя. Наприклад,

учні можуть проходити тести, які передбачають візуальні або інтерпретаційні завдання з використанням AR [8, с. 305]. Використання інтерактивних методів навчання сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу [15].

Таким чином, впровадження технології доповненої реальності в літературну освіту сучасної основної школи потребує чіткого визначення педагогічних засад, зорієнтованих на активне, індивідуалізоване навчання. Таке педагогічне підґрунтя дозволить створити більш захоплююче та продуктивне освітнє середовище для учнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Технологія доповненої реальності має великий потенціал для розвитку літературної освіти, роблячи її більш захоплюючою та ефективною. Вона дає можливість візуалізувати літературні образи, зрозуміти сюжетні лінії, особливо в складних творах з багатьма персонажами, контекст і мотиви героїв.

Використання різних методів впровадження AR-технології в літературній освіті значно покращує сприйняття та розуміння учнями навчального матеріалу, сприяє розвитку критичного і творчого мислення, допомагаючи глибше аналізувати літературні твори через інтерактивні візуалізації та моделювання ситуацій. Таким чином, доповнена реальність є потужним інструментом, що робить процес навчання більш ефективним та інтерактивним.

Впровадження технології доповненої реальності в літературну освіту сучасної школи вимагає створення чітких педагогічних засад, які забезпечать ефективне її використання цієї. Сприятливе освітнє середовище, підбір відповідного навчального матеріалу та підвищення комп'ютерної грамотності вчителів є основними умовами успішної інтеграції AR. Важливою складовою є мотивація учнів, яка допомагає підтримати інтерес до AR-технології та підвищити рівень їхнього навчання. Індивідуалізація навчання за допомогою AR сприяє врахуванню особистих потреб учнів і дозволяє працювати в комфортному для кожного темпі. Спільна робота учнів в групах та застосування інтерактивних методик оцінювання також сприяють ефективнішому засвоєнню матеріалу.

Перспективи подальших розвідок в даному напрямку вбачаємо в дослідженні впливу AR на рівень читацької компетентності учнів, розвиток емоційного інтелекту, уяви та критичного мислення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алексов С. В., Дідик А. В. Залучення технологій доповненої реальності в освітній процес. *Трансформаційна економіка*. 2023. №1(01). С. 5–9. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-8141/2023-1-1>
2. Антофійчук А. М., Маркуляк Л. В. Ефективність інтегрованого навчання української мови і літератури в умовах воєнного часу. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 10 (28). С. 553–570. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-10\(28\)-553-570](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-10(28)-553-570)

3. Бессараб А. О. Технології доповненої реальності як новий тренд у формуванні культури читання. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2016. № 4(28). С. 4–8.
4. Волинець В. Використання технологій віртуальної реальності в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 2. С. 40–47. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.5>
5. Гончарова Н. О. Візуалізація навчальної інформації через використання технології доповненої реальності. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі*. 2019. №18–19. С. 226–228.
6. Зелінська С. О. Можливості використання технологій доповненої реальності в інформаційно-освітньому середовищі ВНЗ. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 1(7). С. 97–99. DOI: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1\(7\)-97-99](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1(7)-97-99)
7. Климнюк В. Є. Віртуальна реальність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2018. № 2. С. 207–212. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2018.56.28>
8. Кривонос М. П., Мінгальова Ю. І. Використання віртуальної реальності (VR) і доповненої (AR) реальності в сучасній освіті. *Modern Approaches to Problem Solving in Science and Technology*. 2023. № 4. С. 305–310.
9. Литвинова С. Г. Технології доповненої реальності в освітньому контенті. *«Імерсивні технології в освіті»* : зб. матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. / упоряд. Н.В. Сороко, О.П. Пінчук, С.Г. Литвинова. Київ : ІТЗН НАПН України, 2021. С. 105–109.
10. Литвинова С. Г., Буров О. Ю., Семеріков С. О. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 55. С. 46–62. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62>
11. Лупаренко Л. А. Литвинова С. Г., Пінчук О. П., Соколюк О. М. Готовність вчителів до використання доповненої реальності в освітньому процесі. *Вісник післядипломної освіти*. 2022. Вип. 21(50). С. 144–177. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-144-177](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-144-177)
12. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 4(31). С. 129–142.
13. Соколюк О. Вплив VR/AR на технології навчання й освітанські практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 60. С. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-108-116>
14. Солодюк Н. В. Поняття «інтерактивний метод навчання» як лінгводидактична категорія. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. № 1(298). С. 107–113.
15. Солодюк Н. Інтерактивний метод як лінгводидактична категорія. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 24(259). Ч. II. С. 80–85.
16. Тарангул Л., Романюк С. Використання технологій доповненої реальності в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 1(96). С. 187–203. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.12>
17. Телегуз А., Порядченко Л. Організаційно-методичні основи формування читачької компетентності

учнів 3 класу засобами доповненої реальності. *Молодий вчений*. 2021. №9(97). С. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-9-97-21>

18. Тимошенко О. В. Шестопапов С. В. Технологія доповненої реальності. *Комп'ютерні ігри та мультимедіа як інноваційний підхід до комунікації* : матер. II Всеукр. наук.-техн. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів. (м. Одеса, 29–30 верес. 2022 р.). Одеса, 2022. С. 149–151.

19. Тимчина В. Тимчина Н. Нові перспективи освітнього процесу: віртуальна та доповнена реальність. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 1. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-101-1-42-46>

20. Ткачук Г., Стеценко В. Технологія доповненої реальності : поняття, особливості, класифікація. *Věda a perspektivy*. 2022. № 10. С. 115–126. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-10\(17\)-115-126](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-10(17)-115-126)

21. Хміль Н. А. Галицька-Дідух Т. В., Ван Ц. Використання віртуальної та доповненої реальності в українській освіті. *Академічні візії*. 2023. Вип. 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8251886>

22. Хрущ С. Використання технологій доповненої реальності в сучасних медіаєках. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2022. Т. 5. № 1. С. 144–150. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-796X.5.1.2022.261298>

REFERENCES

1. Aleksov, S. V., Didyk, A.V. (2023). Zalučennia tekhnolohii dopovnenoj realnosti v osvitnii protses [Integration of Augmented Reality Technologies into the Educational Process]. *Transformatsiina ekonomika*. (1(01)). S. 5–9. [in Ukrainian]
2. Antofiičuk, A. M., & Markuliak, L. V. (2024). Efektyvnist intehrovanoj navčannia ukraïnskoj movy i literatury v umovakh voïennoho chasu [The Effectiveness of Integrated Teaching of Ukrainian Language and Literature in Wartime Conditions]. *Aktualni pytannia u suchasniï nautsi*. (10 (28)). S. 553–570. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-10\(28\)-553-570](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-10(28)-553-570) [in Ukrainian]
3. Bessarab, A. O. (2016). Tekhnolohii dopovnenoj realnosti yak novyi trend u formuvanni kultury chytannia [Augmented Reality Technologies as a New Trend in Shaping Reading Culture]. *Derzhava ta rehiony. Serii: Sotsialni komunikatsii*. (4(28)). S. 4–8. [in Ukrainian]
4. Honcharova, N. O. (2019). Vizualizatsiia navchalnoi informatsii cherez vykorystannia tekhnolohii dopovnenoj realnosti [Visualization of Educational Information through the Use of Augmented Reality Technology]. *Informatsiini tekhnolohii v kulturi, mystetstvi, osviti, nautsi, ekonomitsi ta biznesi*. (18–19). S. 226–228. [in Ukrainian]
5. Zelinska, S. O. (2018). Mozhlyvosti vykorystannia tekhnolohii dopovnenoj realnosti v informatsiino-osvitnomu sere dovishchi VNZ [Opportunities for Using Augmented Reality Technologies in the Information and Educational Environment of Higher Education Institutions]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu. Serii: «Pedagogika ta psykholohiia»*. (1(7)). S. 97–99. DOI: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1\(7\)-97-99](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2018-1(7)-97-99) [in Ukrainian]
6. Klymniuk, V. Ye. (2018). Virtualna realnist v osvitnomu protsesi [Virtual Reality in the Educational Process]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnogo universytetu Povitrianykh Syl*. (2). S. 207–212. DOI: <https://doi.org/10.30748/zhups.2018.56.28> [in Ukrainian]
7. Kryvonos, M. P., & Minhalova, Yu. I. (2023). Vykorystannia virtualnoi realnosti (VR) i dopovnenoj (AR)

realnosti v suchasni osviti [The Use of Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) in Modern Education]. Modern Approaches to Problem Solving in Science and Technology. (4). S. 305–310. [in Ukrainian]

8. Lytvynova, S. H. (2021). Tekhnologii dopovnenoi realnosti v osvitnomu kontenti [Augmented Reality Technologies in Educational Content]. «Imersyivni tekhnologii v osviti»: zb. mater. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu. / uporiad. N. V. Soroko, O. P. Pinchuk, S. H. Lytvynova. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy, S. 105–109. [in Ukrainian]

9. Lytvynova, S. H., Burov, O. Yu., & Semerikov, S. O. (2020). Kontseptualni pidkhody do vykorystannia zasobiv dopovnenoi realnosti v osvitnomu protsesi [Conceptual Approaches to the Use of Augmented Reality Tools in the Educational Process]. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. (55). S. 46–62. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62> [in Ukrainian]

10. Luparenko, L. A., Lytvynova, S. H., Pinchuk, O. P., & Sokoliuk, O. M. (2022). Hotovnist vchyteliv do vykorystannia dopovnenoi realnosti v osvitnomu protsesi [Teachers' Readiness to Use Augmented Reality in the Educational Process]. Visnyk pisladyplomnoi osvity. (21(50)). S. 144–177. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-144-177](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-144-177) [in Ukrainian]

11. Nezhyva, L., & Palamar S. (2020). Innovatsiini tekhnologii v literaturnii osviti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [Innovative Technologies in Literary Education of Future Primary School Teachers]. Osvitolohichnyi dyskurs. (4(31)). S. 129–142. [in Ukrainian]

12. Sokoliuk, O. (2021). Vplyv VR/AR na tekhnologii navchannia y osvitiianski praktyky [The Impact of VR/AR on Learning Technologies and Educational Practices]. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. (60). S. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-108-116> [in Ukrainian]

13. Solodiuk, N. V. (2016). Poniattia «interaktyvnyi metod navchannia» yak linyvodydaktychna katehoriia [The Concept of the 'Interactive Teaching Method' as a Linguodidactic Category]. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. (1(298)). S. 107–113. [in Ukrainian]

14. Solodiuk, N. (2012). Interaktyvnyi metod yak linyvodydaktychna katehoriia [The Interactive Method as a Linguodidactic Category]. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. (24(259)). S. 80–85. [in Ukrainian]

15. Taranhul, L., & Romaniuk, S. (2022). Vykorystannia tekhnologii dopovnenoi realnosti v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity [The Use of Augmented Reality Technologies in the Educational Process of Higher Education Institutions]. Problemy osvity. (1(96)). S. 187–203. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.12> [in Ukrainian]

16. Telehuz, A., & Poriadchenko, L. (2021). Orhanizatsiino-metodychni osnovy formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv 3 klasu zasobamy dopovnenoi realnosti [Organizational and Methodological Foundations for Developing Reading Competence of 3rd Grade Students Using Augmented Reality Tools]. Molodyi vchenyi. (9(97)). S. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-9-97-21> [in Ukrainian]

17. Tymoshenko, O. V., & Shestopalov, S. V. (2022). Tekhnolohiia dopovnenoi realnosti [Augmented Reality

Technology]. Kompiuterni hry ta multimedia yak innovatsiini pidkhid do komunikatsii: materialy II Vseukrainskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii molodykh vchenykh, aspirantiv ta studentiv. (m. Odesa, 29–30 veresnia 2022). Odesa. S. 149–151. [in Ukrainian]

18. Tymchyna, V. & Tymchyna N. (2020). Novi perspektivy osvitnoho protsesu: virtualna ta dopovnena realnist [New Perspectives in the Educational Process: Virtual and Augmented Reality]. Nova pedahohichna dumka. (1). S. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-101-1-42-46> [in Ukrainian]

19. Tkachuk, H., & Stetsenko, V. (2022). Tekhnolohiia dopovnenoi realnosti: poniattia, osoblyvist, klasyfikatsiia. Veda a perspektivy. (10). S. 115–126. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-10\(17\)-115-126](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-10(17)-115-126) [in Ukrainian]

20. Khmil, N. A., Halyska-Didukh, T. V., & Van Ts. (2023). Vykorystannia virtualnoi ta dopovnenoi realnosti v ukrainskii osviti. Akademichni vizii. (22). DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8251886> [in Ukrainian]

21. Khrushch, S. (2022). Vykorystannia tekhnologii dopovnenoi realnosti v suchasnykh mediatekakh. Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnologii v sotsiokulturnii sferi. (1). S. 144–150. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-796X.5.1.2022.261298> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СОЛОДІЮК Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: Методичні інновації сучасного уроку української літератури.

ВІННИЧУК Алла – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: інноваційні технології в літературній освіті.

КРУПКА Віктор – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: методика навчання літератури.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SOLODIUK Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: Methodological innovations of the modern lesson of Ukrainian literature.

VINNICHUK Alla – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Associate Professor at the Department of the Ukrainian Literature Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: innovative technologies in literary education.

KRUPKA Viktor – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Associate Professor at the Department of the Ukrainian Literature Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: literature teaching methodology.

Стаття надійшла до редакції 19.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 01.08.2025 р.

УДК 378:784.071.2 (477) : 780.616.432
DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-284-289

СУЛИМ Римма –

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри естрадного вокалу
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3409-424X>
e-mail: r.sulym@gsuite.pnpu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ПІАНІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕСТРАДНИХ ВОКАЛІСТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

У статті підкреслено підвищення вимог до професійної підготовки фахівців в умовах реформування вищої освіти. Вказано на необхідність використання комплексного підходу до формування музично-виконавських компетентностей студентів спеціальності «Естрадний вокал». Визначено важливу роль навчальної дисципліни «Фортепіано» у фаховій підготовці естрадних вокалістів. Підкреслено необхідність враховувати на заняттях з фортепіано специфіку цієї спеціальності та спрямовувати роботу педагога і студента на формування основних професійно-орієнтованих виконавських компетентностей. Акцентовано увагу на тому, що в наш час переважна більшість абітурієнтів, які вступають на спеціальність «Естрадний вокал», не мають базової музичної освіти, що також треба брати до уваги. У зв'язку з цим розкрито основні завдання педагога у роботі зі студентами-вокалістами на початковому етапі навчання гри на фортепіано, а саме: визначити музичні здібності студентів; ознайомити їх з інструментом, розповісти про особливості механізму фортепіано та його широкі можливості; ознайомити з «топографією» клавіатури (назвою клавіш та октав) і характером звучання різних регістрів; сприяти вивченню нотної грамоти тощо. На цій основі визначена структура первинних піаністичних компетентностей, які повинні бути сформовані у майбутніх естрадних вокалістів у класі фортепіано упродовж початкового періоду, а саме: музично-теоретичні, музично-слухові, рухливо-моторні, музично-образні, виконавські. Надано конкретні методичні рекомендації щодо формування у студентів-вокалістів на початковому етапі навчання гри на фортепіано базових піаністичних рухливо-моторних компетентностей, зокрема: формування піаністичного апарату (правильної посадки за інструментом і постановки рук) та первинних навичок звукоутворення на фортепіано. У висновках зазначено, що вибір методики опанування певних засобів і прийомів – це творчий процес, який залежить від рівня методичних знань і практичного досвіду педагога, а також від індивідуальних особливостей студента. Тому в процесі роботи з майбутніми вокалістами у фортепіанному класі педагог повинен творчо підходити до вирішення різних навчальних завдань, враховувати початковий рівень студентів, їхні музичні і виконавські здібності та здійснювати індивідуальний підхід.

Ключові слова: вища музична освіта, професійна підготовка естрадних вокалістів, піаністичні компетентності, початковий етап навчання гри на фортепіано.

SULYM Rymma –

Candidate of Art History, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pop Vocal of
V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3409-424X>
e-mail: r.sulym@gsuite.pnpu.edu.ua

FORMATION OF PIANISTIC COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF POP VOCALISTS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO

The article emphasizes the increased requirements for the professional training of all specialists in the context of higher education reform and points to the need for a comprehensive approach to the formation of musical and performing competencies in students of the specialty «Pop Vocal». The important role of the academic discipline «Piano» in the professional training of pop vocalists has been determined. The necessity to take into account the specifics of this specialty in piano classes and to direct the work of the teacher and student towards the formation of professionally-oriented performance competencies was emphasized. Attention was drawn to the fact that nowadays the vast majority of applicants who enroll in the «Pop Vocal» specialty do not have a basic musical education, which should also be taken into account. In this regard, the main tasks of the teacher in working with vocal students at the initial stage of learning to play the piano are revealed, namely: to determine the musical abilities of students; familiarize them with the instrument, tell them about the features of the piano mechanism and its wide range of possibilities; familiarize them with the «topography» of the keyboard (the names of the keys and octaves) and the character of the sound of different registers; promote the study of music notation, etc. On this basis, the structure of primary competencies that must be developed in future pop vocalists during the initial period has been determined, namely: musical-theoretical, musical-auditory, moving-motor, musical-figurative and performance skills. Specific methodological recommendations are provided for formation basic pianistic moving-motor competencies in students-vocalists at the initial stage of piano training, including: formation pianistic apparatus (correct posture at the instrument and hand position) and basic sound production on the piano. The conclusions state that the choice of methods for mastering certain means and techniques is a creative process that depends on the level of methodological knowledge and practical experience of the teacher, as well as on the individual characteristics of the student. Therefore, when working with future vocalists in piano lessons, teacher must take a creative approach to solving various educational tasks, take into account the initial level of students, their musical and performing abilities, and implement an individual approach.

Key words: higher music education, professional training of pop singers, pianistic competencies, the initial stage of learning to play the piano.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах реформування системи вищої освіти значно зростають вимоги до підготовки фахівців. Цей процес передбачає ком-

петентнісний підхід, а саме: спрямованість освітньої діяльності на формування ключових компетентностей студентів та їх здатності використовувати у майбутній практичній роботі знання, уміння і навички, здобуті у навчальному

закладі. Як зазначає музикознавиця, педагогиня і співачка Т. Шершова, «підготовка естрадних вокалістів у закладах вищої освіти потребує системного реформування, що включає оновлення навчальних програм, впровадження інноваційних методик, розширення практичних можливостей студентів та їхню психологічну підтримку. Лише комплексний підхід до формування виконавських навичок забезпечить високий рівень професійної компетентності випускників, їхню конкурентоспроможність на сучасному музичному ринку» [11, с. 231].

Важливу роль у професійній підготовці музикантів-виконавців усіх спеціальностей, зокрема, і майбутніх естрадних вокалістів, відіграє навчальна дисципліна «Фортепіано». На цьому наголошують багато музикознавців і педагогів-практиків [9]. Адже цей інструмент є доступним і зручним для опанування (внаслідок рівномірно-темперованого строю) та універсальним завдяки своїм величезним можливостям (багатство фактури, тембрів, штрихів, динаміки, широкий регістровий діапазон, колористичні особливості педалізації, поліфонічність звучання тощо). Завдяки цим якостям на ньому можна зіграти все – від одноголосної мелодії до оркестрової партитури та оперного клавіру. Саме тому предмет «Фортепіано» входить у навчальні програми підготовки музикантів всіх спеціальностей на різних рівнях акредитації.

Професійна підготовка естрадних вокалістів у закладах вищої освіти має свою специфіку, яку педагогам фортепіано потрібно обов'язково враховувати у роботі зі студентами цієї спеціальності. У зв'язку з цим постає необхідність визначити професійні компетентності, які повинні бути сформовані у студентів-вокалістів у процесі їх навчання у класі фортепіано. Саме цим обумовлена актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Базові основи методики викладання фортепіано висвітлені у роботах українських дослідників і педагогів-практиків Т. Воробкевич, З. Йовенко, Ю. Некрасова, Р. Савицького та ін. [1; 3; 7; 10]. Теоретичні і методологічні питання викладання спеціального інструмента фортепіано в системі університетської освіти розглядають у своїх дослідженнях Л. Гаркуша та О. Економова [2], О. Ляшенко і Т. Бутенко [5], І. Новосядла [8], О. Шрамко [12] та ін. Однак у цих працях не враховується специфіка роботи педагогів з майбутніми естрадними вокалістами у класі фортепіано. Тривалий час питання змісту і методів фортепіанного навчання студентів спеціальності «Естрадний вокал» залишались поза увагою дослідників, а педагоги-практики зазвичай використовували у своїй роботі загальну методику викладання фортепіано, працюючи з цими студентами лише над фортепіанними творами різних стилів і жанрів.

Останнім часом значний внесок у розробку проблем фортепіанного навчання майбутніх вокалістів зробили педагоги Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Т. Бутенко, Л. Гаркуша та О. Ляшенко [4; 6]. У своїх статтях

«Навчальний курс “Фортепіано” як складова фахової підготовки студента-вокаліста» та «Імплементація методів фортепіанного навчання у фахову підготовку студентів-вокалістів» дослідниці обґрунтували важливу роль фортепіано у професійній підготовці академічних та естрадних співаків; розкрили специфіку викладання цієї дисципліни для студентів спеціальності «Сольний спів»; окреслили фахові компетентності, які мають бути сформовані у студентів-вокалістів у фортепіанному класі; аргументували необхідність спрямованості навчального процесу на опрацювання ними професійно-орієнтованого матеріалу [4]; охарактеризували теоретичний та практичний аспекти діяльності студентів-вокалістів на заняттях з фортепіано; структурували методи їх фортепіанного навчання; визначили функції педагога фортепіано у вищому навчальному закладі [6]. Автори цих статей вказують на те, що в процесі навчання вокалістів у класі фортепіано поряд із опануванням традиційного навчального репертуару (фортепіанних творів, гам, вправ та етюдів), необхідно формувати такі навички і вміння, як гра вокальних вправ з їх транспонуванням у різні тональності, підбір на слух гармонічного супроводу до них, виконання акомпанементу до вокалізів і нескладних вокальних творів [4, с. 270]. Як зазначають дослідниці, «володіння фортепіано створює базу для успішного засвоєння студентами-вокалістами навчального матеріалу з фахових дисциплін (таких як сольний спів, методика викладання вокалу, сольфеджіо, теорія музики, гармонія, вокальний ансамбль, методика роботи з вокальним ансамблем, диригентський клас тощо)» [6, с. 92].

Безумовно, впровадження методичних розробок Т. Бутенко, Л. Гаркуші та О. Ляшенко сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців. Проте слід враховувати, що значну частину контингенту вступників на спеціальність «Естрадний вокал» становлять абітурієнти, які мають гарні музичні здібності, у певній мірі володіють своїм голосом, але попередньо не отримали базової музичної освіти. У 1980-х роках деякі питання початкового навчання гри на фортепіано учнів старшого віку розглянула у своїй роботі відома піаністка і педагогиня З. Йовенко [3, с. 47–71], яка багато років викладала на кафедрі загального і спеціалізованого фортепіано Національної музичної академії України. Однак до цього часу методика роботи зі студентами-вокалістами на заняттях з фортепіано ще не достатньо розроблена.

Мета статті – розкрити основні завдання педагога у роботі зі студентами спеціальності «Естрадний вокал» на початковому етапі навчання гри на фортепіано, визначити структуру первинних піаністичних компетентностей, які повинні бути сформовані у класі фортепіано упродовж цього періоду, а також надати конкретні методичні рекомендації щодо формування базових рухливо-моторних компетентностей студентів-початківців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи відсутність базової музичної освіти у

переважної більшості абітурієнтів, які вступають у вищі навчальні заклади на спеціальність «Естрадний вокал», окреслимо насамперед основні завдання роботи педагога-піаніста з цими студентами на початковому етапі навчання гри на фортепіано. Насамперед викладач повинен визначити музичні здібності студентів; ознайомити студентів з інструментом, розповісти про особливості механізму фортепіано та його можливості; ознайомити з «топографією» клавіатури (назвою клавіш та октав) і характером звучання різних регістрів; сприяти вивченню нотної грамоти; а також сформувати такі базові навички і вміння: правильну посадку за інструментом; правильну постановку рук; первинні навички звукоутворення; первинні навички педалізації; читання нот з аркуша; навички роботи над нескладними фортепіанними творами.

Відповідно до вказаних завдань, ми визначаємо структуру первинних музично-виконавських компетентностей студентів, які повинні бути сформовані на початковому етапі навчання гри на фортепіано. До них входять:

- музично-теоретичні компетентності (знання інструмента: *його механізму, особливостей та можливостей, відомостей з історії інструменту, назви клавіш та октав*; знання нотної грамоти: *запис нот, тривалостей, пауз, розмірів, метр, ритм, такт, затакт, сильна і слаба доля, знаки альтерації, позначення темпів, штрихів, динамічних відтінків*); знання елементів музичної мови: *фраза, мотив, речення, період*; знання понять елементарної теорії музики: *гама, лад, тональність, інтервали, акорди*);
- музично-слухові (розвиток музичних здібностей: *музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять, музикальність*);
- рухливо-моторні (формування піаністичного апарату: *правильна посадка за інструментом і постановка рук*; первинні навички звуковидобування: *різні штрихи, прийоми артикуляції, динамічні відтінки тощо*; первинні навички педалізації: *пряма і запізнювальна*; первинні навички фортепіанної техніки: *розвиток пальцевої швидкості, освоєння різних технічних формул – інтервалів, акордів, гам, арпеджіо*);
- музично-образні (уміння зрозуміти і відтворити художньо-образний зміст твору, інтонування і фразування мелодії, артикуляція, виразність гармонічного супроводу);
- виконавські (розвиток артистичних здібностей: *емоційність, музикальність, артистизм, концентрація уваги, зосередженість, мобілізація інтелектуальних, фізичних та емоційних сил*).

Більш детально розглянемо методичні особливості формування у студентів-вокалістів базових рухливо-моторних компетентностей. Одним із головних завдань початкового етапу навчання гри на фортепіано є формування піаністичного апарату студентів. Насамперед це стосується формування правильної посадки за інструментом, що відіграє вирішальне значення для формування усієї системи музично-виконавських навичок гри на фортепіано. Опанування

цих навичок потребує необхідних рухів, під час яких слід зберігати мобільність і маневреність. Важливу роль для правильного звукоутворення і координації усіх частин руки відіграє висота, на якій сидить виконавець по відношенню до клавіатури, що встановлюється за допомогою стільця з регулюванням висоти або підставки для сидіння. Сидіти потрібно тільки на половині стільця, не спираючись на його спинку. При такій посадці корпус може вільно нахилитися вперед, вправо або вліво, що сприяє використанню всієї клавіатури для отримання бажаної звучності. Важливо стежити за тим, щоб студент не сидів на краю стільця, оскільки це позбавляє його необхідної опори та стійкості. Не можна сидіти надто близько або надто далеко за інструментом, тому що це заважатиме свободі рухів, які важливі для гри на фортепіано. Треба знайти так звану «золоту середину», а саме: стілець повинен бути відставлений від клавіатури таким чином, щоб руки були не витягнутими, а трохи зігнутими у ліктях.

Сидіти за інструментом потрібно рівно і зручно. Плечі та спина не повинні бути напруженими, адже у процесі гри на фортепіано потрібно легко використовувати плечовий пояс і верхню частину корпусу. Проте слід уникати і надлишкової прямої спини, тому що піаніст повинен охоплювати всю клавіатуру і бути готовим до будь-яких змін у рухах. Важливо звернути увагу на те, щоб студент не сутулився, не сидів у напруженні та під час виконання не підводив угору плечей. Лікті не потрібно притискати до тулуба або вивертати їх у різні боки. По висоті вони повинні бути приблизно на рівні клавіатури. Посадка студента за інструментом повинна завжди перебувати у полі зору педагога. Формувати правильну посадку потрібно послідовно, зупиняючись на головних моментах. При цьому не слід перевантажувати студента зайвою інформацією щодо суто технологічних моментів, а лише коригувати найбільш суттєві недоліки.

Формування правильної постановки рук є також надзвичайно важливим завданням педагога на початковому етапі навчання гри на фортепіано. Необхідно дати студенту відчуття вільного володіння руками, використовуючи при цьому природні рухи. Перші кроки у цьому відношенні – це показ педагога того, як треба опускати руку на клавіші. При цьому руки повинні бути еластичними, гнучкими і вільними, але водночас не розхлябанними і в'ялими, що призводить до пасивності пальців. Можна взяти руку студента і допомогти їй м'яко, спокійно і плавно опуститися на клавіші. Не треба допускати, щоб студент грав витягнутими або затиснутими пальцями, з негнучкою кистю і напруженим передпліччям. Слід уникати стислості рук і водночас не можна допускати повної розслабленості м'язів. Потрібна певна організованість руки і зібраність пальців, що дозволяє вільно оперувати рухами на клавіатурі. Термін «організована рука» виключає як зайву, непотрібну напругу м'язів, так і їх в'ялість та пасивність.

Кисть руки має знаходитись у природному положенні. Деякі педагоги пропонують порівнювати це з тим, як наші руки спокійно лежать на колінах або обхвачують круглу форму яблука чи маленького м'ячика. Так само і на клавіатурі пальці повинні бути трохи закругленими. Потрібно також нагадувати студенту, щоб він не грав на краю клавіатури, не прогинав пальці у фалангах і не ковзав ними по клавішах. Слід показати, що зручніше розташовувати пальці ближче до чорних клавіш, щоб непомітно, легко і без зайвих поштовхів переходити з білих клавіш на чорні. Важливо, щоб кожен рух піаніста був керованим, цілеспрямованим та економічним. Саме це є головною умовою для формування правильних навичок гри на фортепіано.

Формування первинних навичок звукоутворення. Оскільки музика є мистецтвом звуків, то головним завданням виконавців повинна бути насамперед робота над звуком. Дбайливе і зосереджене ставлення до звуку у всіх його відтінках і градаціях є необхідною передумовою художнього виконання. Саме тому формування навичок звукоутворення потрібно здійснювати протягом усіх років навчання студентів гри на фортепіано. Головним у роботі над звукоутворенням є розвиток слухових уявлень, а також виховання уважного ставлення до прийомів і засобів досягнення відповідного звукового результату.

У період початкового етапу навчання гри на фортепіано студентам потрібно засвоїти основні принципи і різні прийоми звукоутворення та зрозуміти їх роль у системі виконавських навичок гри на інструменті. З перших занять студент повинен отримати уявлення про особливості фортепіанного звучання. Необхідно намагатися грати наспівним, протяжним, достатньо повним і глибоким звуком. Слід уникати як неповного, блідого, безбарвного звуку, так і різкого та стукуючого.

У процесі роботи над фортепіанними творами у студента повинно насамперед скластися уявлення про звучання, якого він має досягти для розкриття художньо-образного змісту того чи іншого твору. При цьому педагог повинен навчити студента певним прийомам і способам звукоутворення, а також сформувати вміння контролювати слухом власне виконання. Уже на початковому етапі навчання гри на фортепіано у процесі роботи над звуком педагог повинен спрямовувати увагу студентів на їхні слухові відчуття, а також з метою відтворення певного звучання домагатися відповідного дотику пальців (туше) і необхідних рухів рук. Як зазначає З. Йовенко, «вимога якості звуку з перших кроків обов'язкова, на неї повинен бути спрямований постійний контроль слуха педагога та учня» [3, с. 50].

Приступаючи до роботи над звуком зі студентом-початківцем, педагог може відтворити на клавіатурі декілька наспівних, протяжних звуків і запропонувати студенту уважно послухати їх аж до повного затухання. Після цього слід попросити студента виконати ці звуки так само наспівно і протяжно (у середньому регістрі інструмента), не

пояснюючи поки що жодних прийомів гри. Можливо, студент-початківець не одразу впорається з цим завданням. Головне, щоб він відчув різницю між власними звуками і тими, які виконав педагог, а потім самостійно виправив свої помилки. При цьому треба звернути увагу студента на свободу і гнучкість руки, а після натискання клавіші обов'язково прислухатися до отриманого звучання, корегуючи його. Подібні приклади є дуже цінними для формування самостійності студентів на шляху втілення звукових задумів та інтуїтивного пошуку рухів, необхідних для їх реалізації. У подальшій роботі педагог повинен поступово і послідовно спрямовувати пошуки студента, постійно розвиваючи його слухові уявлення, а також рекомендувати використання необхідних рухів та ефективних прийомів звукоутворення, які забезпечать досягнення бажаних результатів.

На початковому етапі навчання дітей гри на фортепіано всі педагоги-методисти рекомендують спочатку виконувати прості мелодії лише третім пальцем, далі поступово підключати гру другим і четвертим пальцями і лише після цього задіювати перший та п'ятий пальці. На відміну від цієї традиційної методики, у роботі з дорослими студентами-початківцями педагог З. Йовенко пропонує одразу формувати «відчуття п'ятипальцевої позиції як основи постановки кисті» [3, с. 53]. На її думку, найперший дотик до клавіатури (точніше, «занурення» в неї) слід здійснювати першим і п'ятим пальцями однієї руки на інтервалі квінти [3, с. 53]. Завдяки такій позиції відчувається цілком природна опора руки на крайні пальці, а також розвивається стійкість п'ятого пальця і правильне положення першого. Уже з перших уроків З. Йовенко рекомендує опановувати «п'ятипальцеву-п'ятиклавішну позицію» обома руками одночасно у різноманітному поєднанні двох сусідніх пальців (виконання відповідних інтервалів секунди, терції, кварта) [3, с. 53–54]. Як зазначає педагог, «таким чином можна вирішити багато завдань постановки рук і загально-музичного розвитку: досягти орієнтації на п'яти клавішах без перевірки зором; засвоїти аплікатурні норми п'ятипальцевої позиції (через палець – терція, через два пальці – кварта, крайні пальці – квінта, суміжні пальці – секунда); знайти правильну посадку за інструментом, спираючись двома руками одночасно на квінту у зручному для кожної руки регістрі (відстань між першими пальцями повинна бути не менше октави); залучити слух до активної участі в процесі гри» [3, с. 54]. Для реалізації цих положень педагог повинен підібрати відповідний репертуар. У своїй книзі З. Йовенко наводить деякі приклади народних пісень, мелодію яких виконує педагог, а квінтовий супровід пропонується грати студенту [3, с. 54–63].

Більшість методистів рекомендують розпочинати навчання з виконання мелодій штрихом *non legato*. Таким чином поступово формується координація рухів між роботою руки і пальців, закріплюється навик переносу руки з клавіші на клавішу. Проте деякі педагоги пропонують починати роботу одразу з виконання звукових

послідовностей на *legato*. Однак при цьому рука може бути напруженою, зажатою або не збіраною, зі в'ялими пальцями, що призводить до неритмічної та неякісної гри. Прийом *staccato* також не рекомендується застосовувати з перших кроків навчання, тому що це може викликати напруження або скутість рук. Поступово *non legato* може бути наближене до більш легкого і короткого звучання, але і в цьому випадку не слід допускати надмірно гострого *staccato*, тому що різкий уривчастий рух може призвести до скутості кисті та передпліччя. На нашу думку, слід все-таки розпочинати навчання з *non legato*. Адже гра цим штрихом формує у студента координацію між усіма частинами руки і дозволяє значно швидше звільнити руку від затиснення, що позитивно впливає на утворення якісного звуку.

Процес опанування штриха *legato* педагогічно-методисти рекомендують починати зі зв'язної гри двох звуків. При цьому необхідно досягати м'якого (без поштовхів) «переступання» з одного пальця на інший з переведенням ваги усієї руки з однієї клавіші на іншу. Педагог З. Йовенко порівнює цей процес із рухом ніг при ходьбі на місці, коли людина переносить вагу свого тіла з однієї ноги на іншу [3, с. 58]. На нашу думку, більш вдалою для вокалістів може бути асоціація з людським співом. Мелодія, яку ми повинні «проспівати» на фортепіано, наче «переливається» або «перетікає» з одного звуку в інший, що забезпечує зв'язне і співуче звучання. У той момент, коли рука «проспівує» один звук, наступний палець уже розкривається для взяття нового звуку. При цьому пальці повинні працювати ніби з долоні, а не самі по собі. При цьому студент має відчуття звукову масу, яку він ніби тримає в долоні, з якої «ліпить» мелодію. Подібна зв'язність і наспівність може бути досягнута тільки при належному слуховому контролі, якщо студент спочатку уявить собі звуковий образ, а потім зіграє його на фортепіано і навчиться контролювати слухом отриманий звуковий результат.

Як і у вокальному співі, при виконанні *legato* на фортепіано потрібно виховувати у студентів відчуття відстані між звуками. Звуки, розташовані поруч, співаються вокалістом або виконуються на фортепіано вільно, а більш віддалені між собою – з певним напруженням. Одночасно з грою вправ, які складаються з двох або трьох звуків, виконуваних на *legato*, доречно розучувати нескладні п'єси з використанням цього прийому. Найкращим засобом опанування виразного співучого звукоутворення служать п'єси у повільному темпі. У такому випадку студент досягає якомога більш протяжного звучання, що допомагає контролювати якість звуку. По можливості слід давати учням такі вправи або п'єси, у яких одна рука виконує мелодію, друга – супровід квінтами або окремими звуками, а далі функції рук міняються містами. Приклади таких п'єс наводяться у методичній роботі З. Йовенко [3, с. 58–59]. На нашу думку, такі вправи дуже корисні для вокалістів, адже вони не тільки сприяють рівноправному розвитку обох рук і правильній координації рухів, але й формують навички одночасного виконання мелодії

та супроводу, які є необхідними у роботі студентів цієї спеціальності. Формування у студентів-вокалістів первинних рухливо-моторних компетентностей на заняттях з «Фортепіано» повинно відбуватися поступово у процесі вивчення спеціально підібраних і виконуваних по нотах нескладних п'єс, етюдів і вправ. При цьому на початковому етапі навчання студентів потрібно відбирати лише такі вправи, які зручні для рук і сприяють їх правильному та вільному положенню на клавіатурі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті дослідження ми прийшли до висновку, що на початковому етапі навчання гри на фортепіано у студентів спеціальності «Естрадний вокал» повинні бути сформовані такі основні первинні музично-виконавські компетентності: музично-теоретичні, музично-слухові, рухливо-моторні, музично-образні і виконавські. Серед них у своєму дослідженні ми детально розглянули лише деякі аспекти формування у студентів-вокалістів базових рухливо-моторних піаністичних компетентностей, які до цього часу не були достатньо розроблені, а саме: формування піаністичного апарату (правильної посадки за інструментом і постановки рук) та первинних навичок звукоутворення. Крім того, ми запропонували методичні рекомендації щодо формування цих навичок, які можуть допомогти у роботі педагогів та у навчанні студентів-вокалістів. Усі інші з названих первинних музично-виконавських компетентностей потребують подальших ретельних розробок.

Слід відзначити, що вибір методики опанування тих чи інших засобів або прийомів – це творчий процес, який залежить від рівня методичних знань і практичного досвіду педагога, а також від індивідуальних особливостей студента. Саме тому на уроках фортепіано педагог повинен творчо підходити до вирішення різних навчальних завдань, враховувати початковий рівень студентів, їхні музичні і виконавські здібності та обов'язково знаходити до кожного з них індивідуальний підхід.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів: Логос, 2001. 223 с.
2. Гаркуша Л. І., Економова О. С. Професійний розвиток студентів університету у класі спеціального інструмента (фортепіано). *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 66. Т. 1. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 226–231.
3. Йовенко З. М. Загальне фортепіано: питання методики. Київ: Муз. Україна, 1989. 96 с.
4. Ляшенко О. Д., Бутенко Т. М. Навчальний курс «Фортепіано» як складова фахової підготовки студента-вокаліста. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 217. Кропивницький. 2025. С. 270–275.
5. Ляшенко О. Д., Бутенко Т. М. Теоретичні основи викладання основного музичного інструмента в системі університетської освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 185. Кропивницький. 2020. С. 129–133.
6. Ляшенко О. Д., Гаркуша Л. І. Імплементація методів фортепіанного навчання у фахову підготовку студентів-вокалістів. *Освітологічний дискурс: наукове*

електронне факхове видання. № 1 (48). Київ. 2025. С. 88–96.

7. Некрасов Ю. І. Комплексне навчання гри на фортепіано: навч.-метод. посібник для вищ. муз. навч. закладів. Одеса : АстроПринт, 2000.

8. Новосядла І. С. Методологія викладання спеціального інструмента (фортепіано) у вищому навчальному закладі: методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів за напрямом підготовки 014.13 «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Івано-Франківськ: Ярина, 2017. 28 с.

9. Роль та значення дисципліни «Фортепіано» в контексті сучасної музичної освіти: зб. матеріалів Всеукраїнського наук.-метод. семінару 18–19 лютого 2022 р. Дніпро. 2022. 70 с.

10. Савицький Р. І. Основні засади фортепіанної педагогіки. Львів. 1994. 40 с.

11. Шершова Т. В. Проблеми підготовки естрадних вокалістів у закладах вищої освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку науки і освіти*: матеріали III Міжнар. мультидисц. наук.-практ. конф. (24–26 квітня 2025 року). Полтава: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2025. С. 229–231.

12. Шрамко О. І. Основний музичний інструмент: алгоритми методики: навч.-метод. посібник. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 219 с.

REFERENCES

1. Vorobkevych, T. P. (2001). *Metodyka vykladannia hry na fortepiano* [Methods of teaching piano playing]. Lviv: Lohos. 223 s. [in Ukrainian]

2. Harkusha, L. I., Ekonomova, O. S. (2023). *Profesiyni rozvytok studentiv universytetu u klasi spetsialnoho instrumenta (fortepiano)* [Professional development of university students in the class of a special instrument (piano)]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 66. T. I. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka». S. 226–231 [in Ukrainian]

3. Yovenko, Z. M. (1989). *Zahalne fortepiano: pytannia metodyky* [General piano: questions of methodology]. Kyiv: Muz. Ukraina, 96 s. [in Ukrainian]

4. Liashenko, O. D., Butenko, T. M. (2025). *Navchalnyi kurs «Fortepiano» yak skladova fakhovoї pidhotovky studenta-vokalista* [The «Piano» course as part of the professional training of vocal student]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky. Vyp. 217. Kropyvnytskyi. S. 270–275 [in Ukrainian]

5. Liashenko, O. D., Butenko, T. M. (2020). *Teoretychni osnovy vykladannia osnovnoho muzychnoho instrumenta v systemi universytetskoї osvity* [Theoretical foundations of teaching the primary musical instrument in the university education system]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky. Vyp. 185. Kropyvnytskyi. S. 129–133 [in Ukrainian]

6. Liashenko, O. D., Harkusha, L. I. (2025). *Implementatsiia metodiv fortepiannoho navchannia u fakhovu pidhotovku studentiv-vokalistiv* [Implementation of

piano teaching methods in the professional training of vocal students]. Osvitohichnyi dyskurs: naukovе elektronne fakhove vydannia. № 1 (48). Kyiv. S. 88–96 [in Ukrainian]

7. Nekrasov, Yu. I. (2000). *Kompleksne navchannia hry na fortepiano* [Comprehensive piano training]: navch.-metod. posibnyk dlia vyshch. muz. navch. zakladiv. Odessa: AstroPrynt [in Ukrainian]

8. Novosiadla, I. S. (2017). *Metodolohiia vykladannia spetsialnoho instrumenta (fortepiano) u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Methodology of teaching a special instrument (piano) in a higher education institution]: metodychni rekomendatsii dlia orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv za napriamom pidhotovky 014.13 «Serednia osvita (Muzychne mystetstvo)». Ivano-Frankivsk: Yaryna. 28 s. [in Ukrainian]

9. Rol ta znachennia dystsypliny «Fortepiano» v konteksti suchasnoi muzychnoi osvity (2022) [The role and significance of the academic discipline «Piano» in the context of contemporary music education]: zb. materialiv Vseukrainskoho nauk.-metod. seminaru 18–19 liutoho 2022 r. Dnipro. 70 s. [in Ukrainian]

10. Savytskyi, R. I. (1994). *Osnovni zasady fortepiannoї pedahohiky* [The basic principles of piano teaching]. Lviv. 40 s. [in Ukrainian]

11. Shershova, T. V. (2025). *Problemy pidhotovky estradnykh vokalistiv u zakladykh vyshchoї osvity* [Problems of training pop singers in higher education institutions]. Aktualni pytannia, problemy ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity: materialy III Mizhnar. multydysts. nauk.-prakt. konf. (24–26 kvitnia 2025 roku). Poltava: LNU imeni Tarasa Shevchenka. S. 229–231 [in Ukrainian]

12. Shramko, O. I. (2008). *Osnovnyi muzychnyi instrument: alhorytmy metodyky* [Primary musical instrument: algorithms of methodology]: navch.-metod. posibnyk. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim. 219 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУЛИМ Римма – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри естрадного вокалу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: музикознавство, фортепіанне виконавство, музична педагогіка, професійна підготовка піаністів і вокалістів, міжпредметні зв'язки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SULYM Rymma – Candidate of Art History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pop Vocal of V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University.

Scientific interests: musicology, piano performance, music pedagogy, professional training of pianists and vocalists, interdisciplinary connections.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 06.08.2025 р.

УДК 811.111'276.6:378.147-047.44

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-289-295

ТЕРЕШЕНКО Святослав –

аспірант, викладач кафедри теорії

практики та перекладу англійської мови

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5681-540X>

e-mail: sviatoslav.tereshchenko@gmail.com

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ

У статті розглядається актуальна проблема навчання майбутніх інженерів створення англomовної технічної документації в умовах глобалізації, цифровізації та стрімкого розвитку технологій. Увага акцентується на зростаючій потребі в ефективній міжкультурній комунікації, особливо в контексті міжнародних проєктів, де технічна документація відіграє ключову роль у забезпеченні точності, узгодженості та стандартизації процесів. Якісна технічна документація є не лише засобом передачі знань, але й інструментом, що сприяє інтеграції інженерних рішень у глобальний виробничий простір. У межах дослідження здійснено аналіз лінгвістичних, когнітивних, культурних і технологічних аспектів навчання технічного письма. Розглядаються труднощі, з якими стикаються студенти під час створення англomовних текстів, зокрема пов'язані з термінологічною точністю, структурною логікою викладу, адаптацією до культурних норм цільової аудиторії та використанням цифрових інструментів. Стаття ґрунтується на аналізі сучасних наукових джерел, що дає змогу систематизувати наявні підходи до навчання технічного письма та виявити прогалини в дослідженнях. Особливу увагу приділено малодослідженим аспектам, як-от оцінювання якості технічної документації, роль зворотного зв'язку у формуванні навичок письма, а також мотиваційні чинники, що впливають на ефективність навчального процесу. У висновках підкреслюється важливість інтеграції інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, у процес навчання технічного письма. Пропонуються рекомендації щодо створення методики, яка б відповідала практичним потребам майбутніх інженерів, забезпечувала розвиток професійних комунікативних компетентностей і сприяла їхній готовності до роботи в міжнародному середовищі.

Ключові слова: англomовна технічна документація, оцінювання якості навчання, зворотний зв'язок, штучний інтелект у навчанні, технічне письмо, міжкультурна комунікація, методика викладання.

TERESHCHENKO Sviatoslav –
PhD student and lecturer at the Department
of Theory, Practice, and
Translation of the English Language
at the National Technical University
of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1736-0835>
e-mail: sviatoslav.tereshchenko@gmail.com

METHODOLOGY FOR TEACHING THE CREATION OF ENGLISH-LANGUAGE TECHNICAL DOCUMENTATION BY FUTURE ENGINEERS

In today's world, characterized by the rapid development of technology and globalization, proficiency in professional English in the engineering field is becoming an integral part of professional success.

The article addresses the pressing issue of teaching future engineers to create English-language technical documentation in the context of globalization, digitalization, and rapid technological advancement. The focus is placed on the growing need for effective intercultural communication, particularly within international projects where technical documentation plays a crucial role in ensuring accuracy, consistency, and process standardization. High-quality technical documentation serves not only as a means of knowledge transfer but also as a tool that facilitates the integration of engineering solutions into the global production environment. The study analyzes linguistic, cognitive, cultural, and technological aspects of teaching technical writing. It explores the challenges students face when producing English-language texts, including terminological precision, structural logic, adaptation to the cultural norms of the target audience, and the use of digital tools. The article is based on a review of current academic sources, allowing for the systematization of existing approaches to teaching technical writing and the identification of research gaps. Special attention is given to underexplored areas such as the assessment of technical documentation quality, the role of feedback in developing writing skills, and motivational factors that influence the effectiveness of the learning process. In conclusion, the article highlights the importance of integrating innovative technologies, particularly artificial intelligence, into the process of teaching technical writing. Recommendations are provided for developing a methodology that meets the practical needs of future engineers, fosters the development of professional communication competencies, and prepares students for work in international environments.

Key words: English-language technical documentation, assessment of learning quality, feedback, artificial intelligence in education, technical writing, intercultural communication, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі, що характеризується стрімким розвитком технологій і глобалізацією, володіння фаховою англійською мовою в інженерній сфері стає невід'ємною складовою професійного успіху. Особливо важливим аспектом є вміння створювати якісну технічну документацію англійською мовою, що забезпечує ефективну комунікацію та співпрацю в міжнародних проєктах. Якісна документація є запорукою трансферу знань, стандартизації процесів і підвищення ефективності комунікації між фахівцями.

Окремі дослідники в галузі методики викладання іноземних мов (А. Гаммою [1], Ф. Лебланк [15], А. Мун, А. Рагглз Гір, В. Дж. Шульц) указують на необхідність розробки нових підходів до навчання створення технічної документації, які б сприяли формуванню інтегративної компе-

тентності майбутніх інженерів, що в контексті функціонального підходу трактується як прагнення та здатність майбутніх фахівців виконувати професійні функції, розвитку їхніх комунікативних вмінь і критичного мислення; тоді як інші (О. Заваккі-Ріхтер, В. Марін, М. Бонд [16]) наголошують на зменшенні потреби в мовних уміннях через постійне вдосконалення та застосування інструментів ШІ. ШІ може автоматизувати деякі аспекти написання технічної документації, як-от створення шаблонів, перевірку граматики та переклад, що своєю чергою зменшує потребу в мовних уміннях, яким раніше приділялася значна увага. Одночасно дослідники зазначають підвищення вимог до аналітичних і креативних здібностей. Оскільки ШІ здатний виконувати прості завдання, від інженерів очікується глибший аналіз інформації, креативний

підхід до розв'язання проблем і вміння адаптувати технічні тексти до різних аудиторій [7].

Обидва зазначені аспекти навчання написання англomовної технічної літератури тісно пов'язані з кількістю та складністю типів технічної документації, які постійно зростають – особливо в ІТ і суміжних сферах, – що робить розрив між навичками та знаннями, які вважаються найбільш актуальними для працевлаштування, і фактичними навичками та знаннями, які студенти технічних спеціальностей отримують під час навчання, ще більш різким [19]. Це створює нагальну потребу в розробленні сучасної та комплексної методики навчання написання англomовної технічної документації.

Актуальність проблеми полягає в тому, що методи навчання, які найчастіше застосовуються, не завжди відповідають сучасним вимогам і потребам інженерної практики. Студенти часто стикаються з труднощами в застосуванні спеціальної термінології, структуруванні інформації та врахуванні особливостей жанрових вимог до конкретних типів документів і нюансів написання текстів для конкретної цільової аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання створення англomовної технічної документації майбутніми інженерами є особливо актуальною темою досліджень у галузі методики викладання іноземних мов та інженерної освіти протягом останніх двох десятиліть через глобальну комп'ютеризацію та автоматизацію більшості технічних процесів. Лінгвістичні аспекти та вивчення особливостей технічної мови, термінології, граматики та стилю детально розглядаються в роботах Г. Дж. Алреда, С. Т. Брюса, В. Е. Олію [2] і Дж. Бірне [5].

А. С. Кіфтер, Х. Донг [7], А. В. Еррера Мендісаль [17], Г. С. Ткач і Н. С. Кудрявцева [20] у своїх роботах розглядали культурні аспекти та необхідність врахування культурних відмінностей у комунікативних стилях, а також навички формування системи конструктивного зворотного зв'язку.

Менш досліджені проблеми, як-от вивчення когнітивних процесів, пов'язаних із розумінням і створенням технічної документації, розглядали Дж. П. Глеасон і Дж. П. Ваккерман [13]. Використанню комп'ютерних технологій у процесі навчання присвятив свою роботу Fan [9]. Останніми роками більшої популярності також набирає міждисциплінарний підхід, перевагам і недолікам якого, а також нюансам провадження проєктно-орієнтованого навчання для розвитку практичних навичок присвячені деякі з робіт Л. Феделе, П. А. Брюнесе та С. Маккомб [10]. О. В. Синєкоп [19] також розглядає у своїх роботах питання комбінування знань із різних дисциплін для формування інтегративної компетентності.

С. Фіск [11], М. Гагслер [14], Дж. Лопез Ботеро [4] і Г. Гінеа [12] у своїх роботах досліджують види актуальних технічних документів, але всі згадані праці написані ще до 2015 року, тому можна стверджувати, що питання категоризації та класифікації найбільш актуальних

видів технічних документів у сучасному вигляді є сьгодні одним із найменш досліджених.

Оскільки створення нової методики навчання неможливе без урахування попереднього досвіду, цінними джерелами інформації є також роботи Г. Дж. Алреда, С. Т. Брюса, В. Е. Олію [2], які є авторами підручника з технічного письма, що охоплює широкий спектр тем, Дж. Бірне [5], що досліджує стратегії написання та перекладу технічної документації з урахуванням аспектів простоти використання, А. С. Кіфтер і Х. Донг [7], які вивчають використання інструкцій з експлуатації різними групами користувачів, а також робота Х. Фана [9], присвячена застосуванню комп'ютерних технологій у написанні та перекладі технічних текстів. Також цінні методичні підказки можна знайти в роботі Дж. П. Глеасона та Дж. П. Ваккермана [13], у якій аналізуються фактори, що впливають на простоту використання та доступність інструкцій.

Мета статті. Основним завданням статті є аналіз і систематизація наявних досліджень із методики навчання створення англomовної технічної документації майбутніми інженерами та виявлення найменш досліджених аспектів цієї проблеми, а також визначення типів документів, на яких варто зосередити найбільше уваги під час розробки методики навчання. Це передбачає дослідження особливостей технічної мови та комунікації в інженерній сфері, визначення основних типів технічної документації, що використовуються в ІТ, з урахуванням побажань студентів і працевластців, аналіз наявних методів викладання технічного письма та факторів, що впливають на ефективність навчання. Результатом має бути систематизований огляд літератури, визначені актуальні напрями досліджень і рекомендації щодо розробки ефективної методики навчання, орієнтованої на практичні потреби майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Перш ніж ми зможемо ґрунтовно розглянути проблему методики навчання написання англomовної технічної документації, слід дати чітке визначення поняттю технічної документації. Узагальнюючи, можемо визначити технічну документацію як тип письмової комунікації, спрямований на обмін складною інформацією зрозумілим і ефективним чином, передовсім для спеціалізованих аудиторій. Ця документація включає в себе різні формати, як-от посібники користувача, API, технічні специфікації та інструкції, які допомагають користувачам зрозуміти та правильно використовувати продукт або послугу. Однією з найбільш значущих вимог є те, що технічна документація має бути точною, зрозумілою та відповідати потребам аудиторії [21]. Також успіх цих документів залежить від чітких структур і термінології, які відповідають різним рівням досвіду користувачів [18].

Важливість технічної документації в інженерії не може бути недооціненою, адже вона слугує основою комунікації між усіма учасниками проєктів. Технічна документація забезпечує зрозумілість і точність під час передавання складних ідей і концепцій, що є критично важливим для успішної

реалізації проєктів. Дж. Бірне [5] акцентує на тому, що адаптація документації до потреб користувачів із різними потребами є необхідною умовою для досягнення максимальної ефективності. Дослідження А. С. Кіфтера [7] указує на те, що недостатня увага до легкодоступності дизайну може призвести до проблеми під час передавання інформації, особливо серед людей старшого віку й осіб із когнітивними вадами. З цього робимо висновок, що навички та вміння адаптувати документи до потреб і особливостей цільової аудиторії мають стати невід'ємною частиною навчання створення якісної технічної документації, а також обов'язковою складовою підготовки майбутніх інженерів, що закладає основи професійної комунікації.

Дослідження А. С. Кіфтера та Х. Донга [7] зосереджене на зручності користування інструкціями й аналізі того, як різні групи користувачів взаємодіють із технічною документацією та розуміють її. Хоча це дослідження фокусується на взаємодії з користувачем, воно дає цінну інформацію про важливість чіткого, короткого й орієнтованого на користувача спілкування в технічній документації. Основними критеріями добре адаптованого технічного тексту згідно з дослідженням є чіткість, однозначність, стислість і точність. Відповідно, вагому частину уваги під час розробки нової методики навчання варто приділити розвитку навичок, які нададуть студентам змогу створювати тексти, що одночасно мають усі ці характеристики.

Створення комплексного курсу технічного письма для студентів технічних спеціальностей бакалаврату також передбачає включення розгляду як лінгвістичного, так і технічного контексту, який демонструє галузеві стандарти й практики. Знання стилістичних і жанрових особливостей технічної документації значно покращує комунікативні навички студентів. Це показано в детальному аналізі О. В. Синєкоп [19], яка звертає окрему увагу на точність і повторюваність у контексті політики інформаційної безпеки. Крім того, використання таких технологій, як автоматизований переклад (CAT), згаданий у роботі К. Б. Кугай [18], може потенційно полегшити переклад і локалізацію технічної документації для глобального спілкування.

Вагомою перевагою для потенційної методики також буде підвищення інтересу студентів за допомогою матеріалів, що пов'язують технічне письмо з їхніми галузями, як зазначено в роботі С. Делані [8]. Додавання вправ, які імітують реальні ситуації під час роботи інженерів і підкріплені теоретичними основами [21], потенційно може значно підвищити конкурентоспроможність випускників. Розробка курсів, які поєднують вивчення жанру з практичним використанням, як рекомендовано в роботі А. С. Кіфтера [7], також може допомогти розвинути кращі навички письма, задовольняючи як освітні, так і професійні потреби.

Наукова література останніх двадцяти років майже не розглядає питання класифікації та категоризації технічної документації. Особливо

актуальним це питання є в IT і суміжних сферах, оскільки кількість видів технічних документів, що використовують IT-спеціалісти, зростає з кожним роком. Майбутня методика навчання написання англomовної технічної документації також має це враховувати, оскільки згадані нами вище проєктні та групові методи навчання повинні враховувати особливості конкретних документів, знання яких сучасні працедавці вважають критично необхідним.

У сучасній IT-індустрії технічні документи відіграють критично важливу роль у забезпеченні ефективності та якості роботи. Вони не лише містять основні знання й інструкції для реалізації проєктів, але й слугують засобом комунікації між різними учасниками процесу. Наприклад, відповідно до Х. Альрумайха [3], навчальні програми для здобуття ступеня бакалавра інформаційних технологій підкреслюють важливість компетентностей, які забезпечують випускників знаннями, навичками, вміннями й інформацією, необхідними для успішної роботи в цій динамічній галузі. Крім того, С. Фіск [11] указує на значення професійної репутації та кредиту довіри за виконану роботу, що також підкреслює важливість технічної документації як знаряддя для отримання професійної репутації інженерів, що є невід'ємним фактором успіху на сучасному ринку праці. Зазначається також, що технічні документи виступають не лише інструментами функціонування, але й важливим ресурсом для розвитку особистісного та професійного капіталу працівників.

Документація користувача має вирішальне значення в рамках сучасних технічних документів, оскільки безпосередньо впливає на ефективність взаємодії кінцевих користувачів із продуктами та послугами в IT-сфері. Цей вид документації не лише сприяє кращому розумінню функціоналу програмного забезпечення, а й забезпечує користувачів важливою інформацією, що дає змогу уникати помилок під час експлуатації. Якість технічних документів безпосередньо впливає на їх зрозумілість, забезпечуючи доступність для ширшої аудиторії, включно з нетехнічними користувачами. Також у багатьох випадках зростає потреба в адаптації документації до товарів, які постійно оновлюються, щоб відповідати вимогам ринку. Це свідчить про те, що розробка документів для користувачів є динамічною складовою, яка вимагає уваги від компаній для підтримання конкурентоспроможності, як зазначає М. Гагслер [14].

У сучасному інформаційному середовищі технічні специфікації відіграють ключову роль у розробці проєктів і дизайні продуктів, забезпечуючи чітке й однозначне розуміння вимог як для розробників, так і для замовників. Цей документ не лише формалізує технічні аспекти проєкту, але й слугує основою для управління ризиками, що виникають під час реалізації. Зокрема, дотримання технічних специфікацій дає змогу компаніям оптимізувати процеси розробки, а також зменшити ймовірність виникнення помилок у кінцевому продукті [4]. Крім того, важливість

технічних специфікацій підкреслюється необхідністю формалізації співпраці між різними учасниками проєкту, що посилює інноваційний потенціал компаній. Отже, можна стверджувати, що чітко визначені технічні специфікації суттєво сприяють успішному впровадженню проєктів у сфері ІТ. Це своєю чергою дає нам підстави для виокремлення документів специфікацій як особливо важливого типу технічної документації під час розроблення нової методики.

Аналізуючи інформацію у відкритому доступі на сучасному ІТ-ринку праці, можемо також відмітити, що для розробників надзвичайно важливою є документація, яка детально описує вимоги до програмного забезпечення, як-от технічне завдання (ТЗ), де чітко визначається функціональність, інтерфейс, архітектура й інші критичні характеристики майбутнього продукту. Також необхідною є документація API (Application Programming Interface), яка допомагає розробникам інтегрувати різні програми та забезпечити їх сумісність. Крім того, документація коду з коментарями дає змогу підвищити зрозумілість і підтримуватись коду для подальшої розробки та модифікації, як зазначає Г. Гінеа [12].

Для користувачів програмних продуктів важливим є наявність зрозумілої та доступної документації, яка допоможе їм ефективно використовувати програмне забезпечення. Посібник користувача надає покрокові інструкції щодо встановлення, налаштування та використання програмного продукту, а онлайн-довідка забезпечує швидкий доступ до необхідної інформації безпосередньо через інтерфейс програми. Системні адміністратори покладаються на технічну документацію для забезпечення стабільної та безпечної роботи ІТ-систем. Інструкції з встановлення та налаштування серверів і мережевого обладнання допомагають їм правильно конфігурувати й підтримувати ІТ-інфраструктуру. Документація з адміністрування баз даних надає інформацію про налаштування, оптимізацію та резервне копіювання баз даних. Документація з безпеки описує політики безпеки, процедури захисту інформації та дії в разі виникнення інцидентів безпеки.

Оскільки в уже наявній літературі майже відсутні методичні вказівки чи вправи, спрямовані на отримання навичок із переліченими видами технічних документів, можемо зробити висновок, що розробка подібних вправ у рамках нової методики має отримати основний пріоритет.

Найбільш дослідженими аспектами проблеми навчання написання англомовної технічної документації є мовні бар'єри, з якими зіштовхуються студенти [7], [21]. Значна кількість досліджень зосереджена на вивченні труднощів, пов'язаних із володінням мовою, зокрема з використанням технічної термінології, граматики, синтаксису та стилістики. Розробляються різноманітні методи й інструменти, спрямовані на подолання цих бар'єрів, як-от використання САТ-інструментів, створення спеціалізованих навчальних матеріалів і адаптація наявних ресурсів для потреб студентів.

Культурні аспекти також є вагомою частиною наявних досліджень [6]. Попри порівняно невеликий питомий вплив навичок, пов'язаних із культурною обізнаністю, на загальну якість більшості технічних текстів, таку активну увагу до питання можна пояснити його унікальністю, адже технічні тексти зазвичай не асоціюються з культурними феноменами в більшості дослідників через вищезазначені основні характеристики технічних документів. Згадані дослідники зосереджуються на питаннях міжкультурної комунікації, адаптації текстів для різних аудиторій і уникненні лексичних і синтаксичних ускладнень, стереотипів і упереджень у технічному письмі.

Методологія викладання технічного письма активно розглядається в роботі О. В. Синєкоп [19]. Дослідниця експериментує з різними підходами, серед яких навчання на основі проєктів, використання інтерактивних методів, залучення до співпраці та «peer review», а також застосування сучасних технологій і програмного забезпечення для полегшення та вдосконалення навчального процесу.

Проте, попри значний прогрес у дослідженні цих аспектів, існують і менш досліджені проблеми, які потребують більшої уваги. Наприклад, питання оцінювання якості технічної документації. Хоча критерії оцінювання існують – зокрема, розроблено унікальний підхід із використанням рубрик у роботі Дж. Бірне [5], – бракує досліджень, присвячених розробці ефективних методів оцінювання, особливо з урахуванням потреб різних аудиторій.

Роль зворотного зв'язку в навчанні технічного письма також потребує глибшого вивчення. Хоча його значення визнається, недостатньо з'ясовано, як саме зворотний зв'язок впливає на процес навчання та які його форми є найефективнішими для студентів інженерних спеціальностей.

Мотивація та залучення студентів до вивчення технічного письма також залишаються недостатньо дослідженими [8]. Необхідні подальші дослідження, спрямовані на пошук шляхів підвищення інтересу студентів до технічної документації та розвитку їхньої мотивації до навчання, якщо нашою метою є створення максимально ефективної методики навчання.

З викладеного вище можемо зробити висновок, що основна актуальність роботи полягає у створенні сучасної методики, спрямованої на розвиток і набуття студентами навичок і вмінь коректного використання спеціальної лексики, термінології, структуризації текстів, врахування особливостей жанрових вимог до вказаних типів документів і особливостей написання фахових технічних текстів для конкретної цільової аудиторії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Майбутнім дослідникам, на нашу думку, доцільно зосередитися на розробці комплексних моделей оцінювання якості технічної документації, дослідженні ефективності різних форм зворотного зв'язку, пошуку шляхів підвищення мотивації та залучення студентів, а також вивченні можливостей використання штучного

інтелекту й машинного навчання для автоматизації процесів, пов'язаних зі створенням технічної документації. Крім того, розробка методичних вказівок і вправ для отримання навичок роботи з API, посібниками користувача, технічними та проєктними завданнями, а також документами системної адміністрації матиме критичний пріоритет через їх практичну відсутність протягом останніх десяти років, особливо за умови стрімкого розвитку ІТ-документації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ait Hammou M., Belmekki L., & Koumachi B. A writing needs analysis of Moroccan engineering students [Electronic resource]. European Institute of Knowledge and Innovation. 2024. URL: <https://core.ac.uk/download/620879593.pdf>
2. Alred, G. J., Brusaw, C. T., & Oliu, W. E. Handbook of technical writing New York: Macmillan. 2009. 9th ed. 628 p.
3. Alrumaih H., Impagliazzo J., & Sabin M. C. A competency-based approach toward curricular guidelines for information technology education [Electronic resource]. University of New Hampshire Scholars' Repository. 2018. URL: <https://core.ac.uk/download/215538145.pdf>
4. Botero Lopez J. D., Béler C., Geneste L., & Noyes et al. Integration of experience feedback into the product lifecycle: An approach to best respond to the bidding process. 2012. URL: <https://core.ac.uk/download/12044035.pdf>
5. Byrne J. Technical translation: Usability strategies for translating technical documentation. Dordrecht: Springer. 2006. 280 pp
6. Castelló M., & Sala-Bubaré A. Research writing as a tool for doctoral students and early career researchers' development. In The Routledge international handbook of research on writing London: Routledge. 2023. 2nd ed. 13 p.
7. Cifter A. S., & Dong H. (2010). Instruction manual usage: A comparison of younger people, older people and people with cognitive disabilities. In A. Hevner & S. Chatterjee (Eds.), Global perspectives on design science research (Lecture Notes in Computer Science. Berlin: Springer. 2010. Vol. 6105, pp. 410–425.
8. Delaney S. Technical writing skills in STEM academia: Bridging the gap [Electronic resource]. 2023. URL: <https://samwell-prod.s3.amazonaws.com/essay-resource/c51442824e-Tech-Writing-in-STEM-Sarah-Delaney.pdf>
9. Fan H. Application of computer aided translation in technical English manual. *Journal of Physics: Conference Series*, 1961. 2021. URL: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1961/1/012041>
10. Fedele L., Brunese P. A., McComb S., & Simpson V. L. An interprofessional, intercultural, immersive short-term study abroad program: Public health and service systems in Rome [Electronic resource]. The Forum on Education Abroad. 2019. URL: <https://core.ac.uk/download/196295637.pdf>
11. Fisk C. Credit where it's due: The law and norms of attribution [Electronic resource]. Duke University School of Law. 2006. URL: <https://core.ac.uk/download/62562474.pdf>
12. Ghinea G., & Serif T. HMD versus PDA: A comparative study of the user out-of-box experience [Electronic resource]. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2005. URL: <https://core.ac.uk/download/333801.pdf>
13. Gleason J. P., & Wackerman J. P. Manual dexterity – What makes instructional manuals usable. In D. F. Beer (Ed.), Writing and speaking in the technology professions: A practical guide Hoboken: Wiley-IEEE Press. 2003. Pp. 139–152.
14. Hahsler M. Integrating digital document acquisition into a university library: A case study of social and

organizational challenges [Electronic resource]. 2003. URL: <https://core.ac.uk/download/11878770.pdf>

15. LeBlanc F., Letellier R., & Schmid W. Recording, documentation, and information management for the conservation of heritage places: Guiding principles [Electronic resource]. J. Paul Getty Trust. 2008. URL: <https://core.ac.uk/download/71354261.pdf>

16. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., & Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16. 2019. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

17. Еппера Мендісабаль А. В. Особливості відтворення культурно-специфічної інформації в технічних текстах. Галузевий переклад: теорія, практика, методика навчання. 2017. С. 148–152.

18. Курай, К. Б. Technical Translation Challenges. 2025. URL: <https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/386/1/Technical%20translation%20challenges.pdf>

19. Синекон О. В. Вибір навчальних матеріалів для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 45–50.

20. Ткач Г. С., Кудрявцева Н. С. Особливості відтворення культурно-специфічної інформації під час перекладу технічних інструкцій з англійської мови українською. Галузевий переклад: теорія, практика, методика навчання. 2019. С. 148–152.

21. Чайковська Х. О. Жанрово-культурна специфіка англомовних та українськомовних текстів інструкцій з експлуатації побутових приладів: аспекти перекладу [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/a0db12d7-947b-4998-9858-bea176d9e680/download>

REFERENCES

1. Ait Hammou, M., Belmekki, L., & Koumachi, B. (2024). A writing needs analysis of Moroccan engineering students [Electronic resource]. European Institute of Knowledge and Innovation. URL: <https://core.ac.uk/download/620879593.pdf> [in English]
2. Alred, G. J., Brusaw, C. T., & Oliu, W. E. (2009). Handbook of technical writing New York: Macmillan. 9th ed. 628 p. [in English]
3. Alrumaih, H., Impagliazzo, J., & Sabin, M. C. (2018). A competency-based approach toward curricular guidelines for information technology education [Electronic resource]. University of New Hampshire Scholars' Repository. URL: <https://core.ac.uk/download/215538145.pdf> [in English]
4. Botero Lopez, J. D., Béler, C., Geneste, L., & Noyes, et al. (2012). Integration of experience feedback into the product lifecycle: An approach to best respond to the bidding process [Electronic resource]. URL: <https://core.ac.uk/download/12044035.pdf> [in English]
5. Byrne, J. (2006). Technical translation: Usability strategies for translating technical documentation Dordrecht: Springer. 280 p. [in English]
6. Castelló, M., & Sala-Bubaré, A. (2023). Research writing as a tool for doctoral students and early career researchers' development. In The Routledge international handbook of research on writing London: Routledge. 2nd ed. 13 p. [in English]
7. Cifter, A. S., & Dong, H. (2010). Instruction manual usage: A comparison of younger people, older people and people with cognitive disabilities. In A. Hevner & S. Chatterjee (Eds.), Global perspectives on design science research. Lecture Notes in Computer Science. Berlin: Springer. Vol. 6105. pp. 410–425. [in English]
8. Delaney, S. (2023). Technical writing skills in STEM academia: Bridging the gap [Electronic resource]. URL: <https://samwell-prod.s3.amazonaws.com/essay->

resource/c51442824e-Tech-Writing-in-STEM-Sarah-Delaney.pdf [in English]

9. Fan, H. (2021). Application of computer aided translation in technical English manual. Journal of Physics: Conference Series, 1961. URL: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1961/1/012041> [in English]

10. Fedele, L., Brunese, P. A., McComb, S., & Simpson, V. L. (2019). An interprofessional, intercultural, immersive short-term study abroad program: Public health and service systems in Rome [Electronic resource]. The Forum on Education Abroad. URL: <https://core.ac.uk/download/196295637.pdf> [in English]

11. Fisk, C. (2006). Credit where it's due: The law and norms of attribution [Electronic resource]. Duke University School of Law. URL: <https://core.ac.uk/download/62562474.pdf> [in English]

12. Ghinea, G., & Serif, T. (2005). HMD versus PDA: A comparative study of the user out-of-box experience [Electronic resource]. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. URL: <https://core.ac.uk/download/333801.pdf> [in English]

13. Gleason, J. P., & Wackerman, J. P. (2003). Manual dexterity – What makes instructional manuals usable. In D. F. Beer (Ed.), Writing and speaking in the technology professions: A practical guide Hoboken: Wiley-IEEE Press. Pp. 139–152. [in English]

14. Hahsler, M. (2003). Integrating digital document acquisition into a university library: A case study of social and organizational challenges [Electronic resource]. URL: <https://core.ac.uk/download/11878770.pdf> [in English]

15. LeBlanc, F., Letellier, R., & Schmid, W. (2008). Recording, documentation, and information management for the conservation of heritage places: Guiding principles [Electronic resource]. J. Paul Getty Trust. URL: <https://core.ac.uk/download/71354261.pdf> [in English]

16. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0> [in English]

17. Herrera Mendisabal, A. V. (2017). Osoblyvosti vidtvorennia kulturno-spetsychnoi informatsii v tekhnichnykh tekstakh [Features of rendering culturally specific information in technical texts]. Haluzevyi pereklad: teoriya, praktyka, metodyka navchannya. S. 148–152. [in Ukrainian]

18. Kuhai, K. B. (2025). Technical translation challenges [Electronic resource]. URL: <https://er.knutt.edu.ua/bitstream/123456789/386/1/Technical%20translation%20challenges.pdf> [in English]

19. Synekop, O. V. (2017). Vybir navchalnykh materialiv dlia dyferentsiivaniia navchannia profesiino oriietovanoho anhlomovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv [Selection of educational materials for differentiated instruction of professionally oriented English communication of future specialists]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika. (3). S. 45–50. [in Ukrainian]

20. Tkach, H. S., & Kudriavtseva, N. S. (2019). Osoblyvosti vidtvorennia kulturno-spetsychnoi informatsii pid chas perekladu tekhnichnykh instrukttsii z anhliskoi movy ukraiinskoii [Features of rendering culturally specific information during translation of technical instructions from English into Ukrainian]. Haluzevyi pereklad: teoriya, praktyka, metodyka navchannya. S. 148–152. [in Ukrainian]

21. Chaikivska, Kh. O. (2022). Zhanrovo-kulturna spetsyfika anhlomovnykh ta ukraiinskomovnykh tekstiv instrukttsii z ekspluatatsii pobutovykh prykladiv: aspekty perekladu [Genre and cultural specifics of English and Ukrainian texts of household appliance manuals: translation aspects] [Electronic resource]. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/a0db12d7-947b-4998-9858-bea176d9e680/download> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТЕРЕЩЕНКО Святослав – аспірант, викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: методика навчання студентів-інженерів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TERESHCHENKO Sviatoslav – PhD student and lecturer at the Department of English for Engineering 2 at the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”.

Scientific interests: teaching methodology for engineering students.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 16.08.2025 р.

УДК 3.37.378

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-295-300

ТЕРЛЕЦЬКА Любов –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3690-5691>

e-mail: terletska@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано традиційні та інноваційні методики іноземного навчання майбутніх вчителів іноземної мови. Метою статті є аналіз методик іноземної підготовки майбутнього педагога в сучасних закладах вищої освіти. Головне завдання трансформації та модернізації сучасної вищої освіти відповідно до європейських стандартів полягає у комплексному підвищенні її якості з орієнтацією на відповідність державним стандартам та потребам суспільства. Одним з важливих чинників підвищення якості освіти є іноземна підготовка майбутніх педагогів. Визначено, що традиційні методики навчання іноземної мови не завжди відповідають потребам та інтересам здобувачів. Реалізація інноваційних сучасних методик створює умови та можливості для ефективного формування іноземної компетентності майбутнього педагога, є потужним інструментом сучасної професійної освіти. Запровадження професійного стандарту вчителя початкової школи (2024) зумовило пошук нових методик для формування мовно-комунікативної компетентності вчителя початкової школи (здатності забезпечення іноземного

навчання та спілкування, володіння іноземною мовою та її особливостями, уміння висловлювати іноземною мовою власні думки, сприяння опануванню здобувачами освіти іноземної мови, комунікування іноземною мовою з метою підвищення професійного рівня й підвищення мотивації здобувачів освіти, підтримка належного рівня володіння іноземною мовою, необхідного для виконання професійної діяльності. Інноваційність у цьому контексті передбачає врахування та подолання можливих труднощів опанування іноземною мовою через використання нових, сучасних інструментів. Взаємодія між учасниками освітнього процесу – це важливий чинник ефективності іншомовної підготовки, що впливає на формування комунікативної компетентності, впевненості і реалізації мети навчання та формування професійних якостей майбутнього вчителя початкової школи. Вивчення навчальних дисциплін іншомовного блоку забезпечує формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології а також здатності до інтеграції та реалізації предметних знань як основ змісту мовно-літературної (іншомовної) освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти.

Ключові слова: іноземна мова, майбутній педагог, освіта, методика, навчання, інновація, традиція.

TERLETSKA Liubov –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Foreign language and Methodology department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3690-5691>
e-mail: terletskalm@ukr.net

IMPLEMENTATION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article analyses traditional and innovative methods of foreign language teaching for future foreign language teachers. The aim of the article is to analyse methods of foreign language training for future teachers in modern higher education institutions. The main task of transforming and modernising contemporary higher education in accordance with European standards is to comprehensively improve its quality with a focus on compliance with state standards and the needs of society. One of the important factors in improving the quality of education is the foreign language training of future teachers. It has been determined that traditional methods of teaching foreign languages do not always meet the needs and interests of students. The implementation of innovative modern methods creates conditions and opportunities for the effective formation of foreign language competence in future teachers and is a powerful tool for modern professional education. The introduction of the professional standard for primary school teachers (2024) has led to the search for new methods for developing the language and communication skills of primary school teachers (the ability to provide foreign language teaching and communication, proficiency in a foreign language and its features, the ability to express one's thoughts in a foreign language, facilitating the acquisition of a foreign language by students, communicating in a foreign language in order to improve the professional level and motivation of students, and maintaining the appropriate level of foreign language proficiency necessary for professional activities. Innovation in this context involves taking into account and overcoming possible difficulties in learning a foreign language through the use of new, modern tools. Interaction between participants in the educational process is an important factor in the effectiveness of foreign language training, which influences the formation of communicative competence, confidence and the achievement of learning goals, as well as the formation of professional qualities in future primary school teachers. The study of foreign language subjects ensures that future primary school teachers develop the ability to navigate the information space, use information and communication and digital technologies, and integrate and apply subject knowledge as the basis for the content of the language and literature (foreign language) educational field of the State Standard for Primary Education.

Key words: foreign language, future teacher, education, methodology, teaching, innovation, tradition.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Система вищої освіти характеризується певною консервативністю в підходах щодо стратегічного планування власного розвитку. Водночас нестримні трансформації в соціокультурному середовищі зумовлюють необхідність змін в освітній парадигмі шляхом упровадження інновацій. Відбувається загострення суперечностей між традиційними моделями освітньої системи та потребою в зміні підходів і принципів освітнього процесу. Для кластеру вищої педагогічної освіти в сегменті навчання іноземних мов указані суперечності сприяють появі змін щодо принципів, форм та технологій при підготовці фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методи навчання іноземної мови у закладах вищої освіти України досліджено у наукових розвідках Канонік Н. (Сучасні методики навчання іноземної мови у ЗВО) [4], Баланаєвої О. (актуальні методи викладання іноземної мови в епоху глобалізації) [1], Велущак М. (сучасні методики викладання англійської мови у ЗВО: практичний аспект) [2], Новак І. (інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти) [7], Павлової О. (підходи до навчання іноземної мови у ЗВО в умовах дистанційності) [8], Матвіяс О. (сучасні підходи до методики викладання англійської мови

у вищих навчальних закладах) [5], Подоляка М. (порівняльний аналіз традиційного, дистанційного та змішаного навчання англійської мови у ЗВО) [9] та інших.

Мета статті – проаналізувати традиційні та інноваційні методики навчання іноземних мов у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іншомовна підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти зазнає змін відповідно до вимог професійного стандарту та принципів мовної політики держави. Зазвичай в освітньому процесі, зміни переважно стосуються формату навчання й не трансформують змістові основи іншомовної освіти. Тому питання інновацій у навчанні іноземних мов у підготовці майбутніх учителів початкової школи має виважений характер актуалізації. Затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), впровадження Концепції Нової української школи (2018), вимагає нових підходів до іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Новій українській початковій школі потрібні фахівці, у яких сформовано мовно-комунікативну компетентність, а саме: 1) здатність забезпечувати навчання здобувачів освіти

іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови); 2) здатність володіти іноземною мовою та її функційними особливостями, необхідними для ефективного спілкування; 3) уміння висловлювати іноземною мовою власні думки, бажання, наміри, а також пояснювати свої дії в освітньому процесі, професійному спілкуванні; 4) сприяння опануванню здобувачами освіти іноземної мови для вирішення комунікативних завдань у життєвих ситуаціях; 5) комунікація іноземною мовою з метою підвищення професійного рівня й підвищення мотивації здобувачів освіти в опануванні іноземної мови; 6) підтримка належного рівня володіння іноземною мовою, необхідного для виконання професійної діяльності [6].

Інноваційні методи навчання іноземних мов – це своєрідна універсальна дефініція, яка має однаковий зміст, проте по-різному тлумачиться в контексті формату прояву за різних соціокультурних реалій. Інноваційність у педагогіці передбачає врахування всіх можливих нововведень в організаційно-освітньому чи практично-педагогічному процесі. Водночас важливим аспектом сприйняття інновацій є їх статус в освітній парадигмі. Існує декілька варіантів упровадження інноваційних елементів до навчального процесу в сегменті вивчення іноземних мов:

- доповнювальний формат, згідно з яким фундаментальні принципи навчання іноземних мов залишаються незмінними, а інновації впроваджуються як підсилення чи вдосконалення окремих елементів формування іншомовної компетентності;
- еволюційний формат, що передбачає поступову зміну освітньої активності зі зміною акцентів навчально-методичного характеру й новими підходами до формування знань і навичок з іноземної мови;
- радикальна трансформація чинної освітньої парадигми зі зміною змісту освітньо-професійної програми і стратегії вивчення іноземної мови загалом, що супроводжується або зумовлюється активним використанням інноваційних методів навчання [10].

Важливим моментом у розумінні специфіки застосування інноваційних методів навчання є визначення ініціатора такої активності. За традиційної освітньої системи адміністративного типу (радянсько-український період) процес формування методологічного арсеналу навчання іноземних мов був чітко систематизований і прогнозований. Розробленням навчально-методичного забезпечення займалися окремі відомчі освітні спільноти, а результати їхніх напрацювань (пройшовши відповідну оцінку ідеологічного характеру) ставали обов'язковими для застосування в усіх без винятку закладах освіти. Починаючи з періоду становлення української системи вищої освіти, розпочинається процес своєрідного методичного плюралізму в навчально-методичному кластері навчання іноземних мов. Очевидно, що цей процес мав ознаки хаотичності та якийсь час створював певні непорозуміння в

науково-педагогічній спільноті. Якщо додати до цього проблеми організаційного й соціально-економічного характеру, то можна констатувати певний занепад цього кластеру освітньої сфери.

Проте період турбулентності 1990-х років змінився відносною стабілізацією системи вищої освіти в Україні. Варто відзначити, що в цей період сформувалося стійке розуміння серед освітньої та педагогічної спільноти в незворотності інноваційних трансформацій методологічного складника. У кластері навчання іноземних мов також відбувалися кардинальні зрушення в сприйнятті інновацій і їх новому позиціонуванні в арсеналі підготовки фахівців. Зрештою, безпосередніми факторами змін процесу навчання іноземних мов є учасники освітнього процесу. Зокрема, науково-педагогічний персонал, для якого визначені нові стандарти розвитку, професійного зростання й мотиваційного впливу, що передбачають заохочення використання нових методів навчання для власної зручності, популяризації свого фаху, підвищення продуктивності праці. Водночас активність проявляють здобувачі вищої педагогічної освіти в сегменті викладання іноземних мов, які усвідомлюють потребу відповідності рівня володіння іноземною мовою у контексті професійної підготовки вчителя із запитам учнів молодшого шкільного віку стосовно отримання формування іншомовної компетентності. Не варто відкидати роль стейкхолдерів освітнього поступу, які не лише цінують знання іноземної мови, а й відзначають необхідність її активного застосування в професійних умовах, нерозривно пов'язаних з інноваційними трендами сучасності.

Розгляд методів навчання іноземної мови варто розпочати з традиційних елементів, які оновлюються й удосконалюються, формуючи частку інноваційності без упровадження її на концептуальному рівні. Фактично відбувається трансформація чинної методичної моделі навчання іноземних мов відповідно до вимог і викликів часу. Серед традиційних методів навчання іноземних мов Голубева І. визначає: прямий метод, граматико-перекладний, аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний, лінгвосоціокультурний [3]. Проаналізуємо вказані методи в контексті інноваційних змін у методологічній парадигмі:

1) прямий метод (Direct Method). Необхідна для актуалізації цього методу ідентифікація вчителя(викладача) як носія мови й навчального простору як іншомовного середовища, набуває нових можливостей із застосуванням цифрових технологічних ресурсів, які підвищують рівень вказаної ідентифікації. Прямий метод передбачає узгодженість дій вчителя (викладача) та учня(студента) в контексті досягнення навчальної мети;

2) аудіолінгвальний та аудіовізуальний метод. У цьому кластері оновлення можливе виключно в частині технологічного забезпечення організації навчання, яке зводиться до оптимізації інформаційно-комунікативного й технологічно-цифрового супроводу методичних матеріалів з іноземної мови. Тривалий час аудіо-формат

навчальної активності зводився до рівня риторичних здібностей педагога, проте інноваційні технології дозволяють суттєво розширити потенціал сприйняття іншомовного матеріалу. Аудіо-формат навчальної активності стає домінантним при формуванні комунікативної компетентності;

3) граматико-перекладний метод. Оновлення реалізується через підбір текстів ситуативного або чітко спрямованого характеру, їх комбінування з визначенням пріоритетності, що змушує здобувача освіти, окрім вивчення граматичних основ і перекладу інформації, уміти орієнтуватися в ній та використовувати відповідно до мети;

4) комунікативний метод передбачає активне застосування спілкування й комунікації в різних форматах, а за умови розвитку інформаційного суспільства доповнюється такими інноваційними інструментами як штучний інтелект, мова програмування, нейролінгвістичні елементи, соціальні мережі тощо;

5) лінгвосоціокультурний метод ґрунтується на порівняльному аналізі й акцентуванні відмінностей мовних характеристик за різних соціокультурних умов. Використання автентичних ресурсів для навчання та їх альтернатив створює розуміння сутності мови, її сенсів та специфічного лінгвістичного формату.

Водночас інноваційні методики іншомовної освіти, які активно використовують в освітньому просторі вищої школи України, мають різноплановий і багатоаспектний характер та реалізуються через:

- технологічний вимір, що ґрунтується на використанні засобів науково-технологічного характеру, які відіграють роль забезпечення й супроводу;
- цифровий вимір, завдяки якому здійснюються спроби створити альтернативу (або ж повну заміну) традиційній постаті педагога у форматі штучного інтелекту, штучного мовленнєвого центру активності тощо;
- психологічний вимір, що зосереджується на ментальних характеристиках педагога початкової школи та учня молодшого віку й переорієнтації на індивідуальну методику викладання та особистісно-орієнтований формат навчання.

Сучасним методам навчання іноземних мов притаманні різноманітні ознаки цільового, організаційного, структурного й навіть сутнісно-екзистенційного характеру. Інноваційність передбачає застосування таких ресурсів, які розкривають нові можливості для вивчення іноземної мови і ґрунтуються на запитах учасників освітнього процесу. Тобто ініціатива щодо впровадження інноваційної методики визріває в контексті набуття практично-повсякденним досвідом використання технологічних чи особистісних елементів. Цей досвід трансформується в бажання реалізувати його під час вивчення іноземної мови з розумінням його впровадження й передбаченням очікуваних результатів навчання.

Аналіз інноваційних компонентів навчання іноземної мови в закладах вищої освіти вказує на те, що абсолютний формат використання певного методу практично не застосовується, так само як і

практична неможливість використання традиційних методів навчання в сучасному освітньому процесі через призму іншомовної та методичної підготовки майбутнього фахівця-педагога.

Метод сценарію є важливим в розрізі навчання іноземної мови в умовах початкової школи. Організація навчального процесу за заздалегідь спланованим сценарієм має на меті відтворити творчо-впорядковані принципи активності, які подібні до театральних вистав. Педагог використовує принципи роботи режисера, в яких учням дозволяється проявити творчий потенціал, але в рамках матеріалу, який вивчається. Фактор драматизації навчальної активності суттєво підвищує зацікавленість учнів молодших класів при вивченні нового матеріалу іноземною мовою. Водночас, використання емоційно орієнтованих практик вимагає від педагога чітких знань загальної та вікової психології (дисципліни в навчальних планах, які посідають важливе практично-педагогічне значення). При підготовці в закладах вищої освіти такі навички є результатом поєднання фундаментальних вимірів навчання (функція організації та контролю) з гнучкими та креативними навичками (функція вільного художника та психолога).

Метод ділових та рольових ігор фактично продовжує метод сценарію, проте в ньому учням молодшого шкільного віку надається можливість самим конструювати хід заняття, але за умови чіткого досягнення мети та завдань уроку. Поєднання ділового та ігрового стилю в організації навчальної активності при вивченні іноземних мов в початковій школі дозволяє комбінувати вплив на учнів молодшого віку, яким надважливим є збереження балансу між офіційним та неофіційним стилем навчального процесу. Іншомовна підготовка вчителя початкової школи передбачає усвідомлення необхідності варіювати строгий офіційний стиль навчання з можливими вкрапленнями неофіційного (але навчально-орієнтованого) формату та здатність визначати вдалий момент для актуалізації та зміни цих підходів.

Методики case study та проєктного методу очевидно є більш актуальними для використання в середовищі середньої та старшої школи. Проте, дані методичні елементи можуть використовуватися за схемою активності вчителя та пасивності учнів молодшого шкільного віку. Тобто, використання методу реалізується через ознайомчий формат задля систематизації навчальної інформації певного тематичного блоку. Учні(студентами) відводиться місія сприйняття матеріалу, структурованого та систематизованого в певній тематичній навчальній оболонці.

Метод навчальної колаборації є одним з найскладніших аспектів педагогічної майстерності, оскільки передбачає залучення повного комплексу навчально-методичного, психологічно-емоційного та організаційного вимірів. Співпраця можлива за умови повного сприйняття на міжособистісному рівні за рахунок довіри та взаєморозуміння. Важливим аспектом системи підготовки педагогічного фахівця є формування констант

критичного контролю та самоконтролю майбутнього вчителя. Використання методу навчальної колаборації передбачає зміну оцінки діяльності учня (студента), оскільки в такому форматі успішність є результатом діяльності обох учасників освітнього процесу. Тому, для актуалізації навчальної синергії у форматі професійної підготовки потребує цілого комплексу знань, навичок та морально-психологічної стійкості.

Методи візуальної підтримки навчання та використання комп'ютерної підтримки є невід'ємним елементом сучасного освітнього процесу. Завданням викладача школи є інтеграція технологічно-цифрового інструменту в освітній процес закладу освіти. Очевидно, що проблема цифровізації навчання передусім передбачає труднощі у навчально-методичного вимірі. Технології сприяють значному покращенню всіх можливих кількісних показників засвоєння іноземної мови. Проте, саме наголос на всіх можливих повинен викликати найбільше занепокоєння в педагога. Фрагментарність знань, заміна офіційних мовних конструкцій неофіційними аналогами та популярним трендами, шкідливий словниковий контент – все це елементи супроводу сприйняття іноземної мови через технологічні виміри. Водночас, завдання викладача концентрується на поясненні та показі реальних переваг використання технологічних рішень при вивченні іноземної мови. Тому серед науково-педагогічної спільноти, яка досліджує проблеми вивчення іноземних мов та аспекти формування у майбутніх педагогів іншомовної комунікативної компетентності, активно просувається концепція синергійного методичного забезпечення в цьому освітньому напрямі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Дослідження ефективності традиційних та інноваційних методик іншомовної підготовки створює передумови для вивчення трансформаційних історичних процесів, що впливали на їх розвиток. Перспективи подальших розвідок напрямку вбачаємо у порівняльному аналізі результативності розглянутих методик в історичному контексті (друга половина XX – початок XXI століття).. Поряд з історичним аналізом професійної іншомовної підготовки у закладах вищої освіти вважаємо за необхідне ґрунтовно вивчити та проаналізувати переваги та недоліки використання цифрових технологій в процесі навчання іноземних мов майбутніх педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баланаєва О., Терлецька Л., Рудоман О. Актуальні методи викладання іноземної мови в епоху глобалізації. *Інноваційна педагогіка*. №51. Гельветика. 2022. С. 46-53.
2. Велущак М., Кузьменко Ю., Озарчук І. Сучасні методики викладання англійської мови у ЗВО: практичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59. том 1. Гельветика. 2023. С. 137-142
3. Голубева І. Порівняльний аналіз використання традиційних та новітніх методик вивчення іноземних

мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. №64. том 1. 2023. С. 322–328.

4. Канонік Н., Ковальова К., Трубіцина О. Сучасні методики навчання іноземної мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. Вип. 55. том 1. Дрогобич : Гельветика. 2022. С. 303–310.

5. Матвійас О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Вип. 4. 2023. С. 77-85

6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 №1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

7. Новак І. Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 32. том 1. Гельветика. 2021. С.121-125

8. Павлова О. Підходи до навчання іноземної мови у ЗВО в умовах дистанційності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 87. Гельветика. 2023. С. 161-166.

9. Подоляк М. Порівняльний аналіз традиційного, дистанційного та змішаного навчання англійської мови у ЗВО. *Український педагогічний журнал*. № 4. 2022. С. 87–97.

10. Юніна О. Інноваційні технології викладання іноземних мов у закладах загальної середньої та вищої освіти : навчально-методичний посібник. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2024. 169 с.

REFERENCES

1. Balanaieva, O., Terletska, L., Rudoman, O. (2022). Aktualni metody vykladannia inozemnoi movy v epokhu hlobalizatsii [Current methods of teaching foreign languages in the era of globalisation.]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. № 51. Helvetyka. S. 46-53. [in Ukrainian]
2. Velushchak, M., Kuzmenko, Yu., Ozarchuk, I. (2023). Suchasni metodyky vykladannia anhliiskoi movy u ZVO: praktychnyi aspekt [Modern methods of teaching English in higher education institutions: practical aspects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*. №59. vol. 1. Helvetyka. S. 137-142. [in Ukrainian]
3. Holubieva, I. (2023). Porivnialnyi analiz vykorystannia tradytsiinykh ta novitnykh metodyk vyvchennia inozemnykh mov [Comparative analysis of the use of traditional and modern methods of foreign language learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*. №64. vol. 1. S. 322–328. [in Ukrainian]
4. Kanonik, N., Kovalova, K., Trubitsyna, O. (2022). Suchasni metodyky navchannia inozemnoi movy u ZVO [Modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. I. Franka – Current issues in the humanities: interuniversity collection of scientific works by young scientists of the I. Franko Drohobych State Pedagogical Universit*. №55. vol. 1. Drohobych: Helvetyka. S. 303–310. [in Ukrainian]
5. Matviias O. (2023). Suchasni pidkhody do metodyky vykladannia anhliiskoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Modern approaches to teaching English in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Serii «Pedahohika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of*

Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology». №4. S. 77-85. [in Ukrainian]

6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 №1225 «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 29 August 2024 №1225 «On the approval of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian]

7. Novak, I. (2021). Interaktyvni metody navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions]. Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy. № 32. vol.1. S. 121-125. [in Ukrainian]

8. Pavlova, O. (2023). Pidkhody do navchannia inozemnoi movy u ZVO v umovakh dystantsiinosti [Approaches to foreign language teaching in higher education institutions in a distance learning environment]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education. № 87. S.161-166. [in Ukrainian]

9. Podoliak, M. (2022). Porivnialnyi analiz tradytsiinoho, dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia anhliiskoi movy u ZVO [Comparative analysis of traditional, distance and blended learning of English in higher education

institutions]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal. № 4. S.87–97. [in Ukrainian]

10. Yunina, O. (2024). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi ta vyshchoi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk [Innovative technologies for teaching foreign languages in general secondary and higher education institutions: teaching manual]. Poltava. 169 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТЕРЛЕЦЬКА Любов – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: реалізація традиційних та інноваційних методик навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TERLETSKA Liubov – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Foreign language and Methodology department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: implementation of traditional and innovative methods of teaching foreign languages of future primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2025 р.

Стаття прийнята до друку 14.08.2025 р.

УДК 378:37.011.3-051:373.3:37.091.33-027.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-300-307

УСАТОВА Ірина –

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>
e-mail: usat_ova@ukr.net

ПУСТОВАЛОВ Віталій –

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>
e-mail: v_pustovalov@vu.cdu.edu.ua

КОРОЛЬ Тетяна –

старший викладач кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>
e-mail: korolta88@vu.cdu.edu.ua

СУПРУНОВИЧ Вікторія –

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>
e-mail: viktoryS1987@ukr.net

ХАЛЯВКА Роман –

викладач кафедри спортивних ігор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>
e-mail: rojahroma@vu.cdu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ОРТОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто проблему формування ортопедagogічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в умовах трансформації сучасної системи освіти України. Підкреслено, що одним із ключових завдань підготовки фахівців є здатність організовувати фізкультурно-оздоровчу діяльність з урахуванням особливостей учнів, попереджати ризик травматизму та забезпечувати їх гармонійний розвиток. Визначено, що важливою складовою професійної підготовки виступає формування інтегративної ортопедagogічної компетентності, яка поєднує систему спеціальних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей. Обґрунтовано значення ігрових технологій як ефективного засобу підвищення мотивації студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та наближення навчального процесу до майбутньої професійної практики. Окреслено провідні функції рухливих і спортивних ігор у профілактиці та корекції порушень опорно-рухового апарату, зокрема розвиток м'язового апарату, формування правильної постави, стимулювання сенсоромоторної інтеграції та соціалізація учнів з особливими освітніми потребами. Показано можливості адаптації ігор до індивідуальних фізичних можливостей школярів завдяки використанню варіативних правил, легшого інвентарю та спеціально організованих методів. Зазначено, що включення ігрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури забезпечує розвиток їхніх умінь діагностувати фізичний стан учнів, добирати адекватні вправи, організовувати безпечне освітнє середовище й застосовувати реабілітаційно-корекційні підходи. Наголошено, що ефективність формування компетентності залежить від інтеграції теоретичної та практичної підготовки, індивідуалізації завдань і створення здоров'язбережувального середовища. Зроблено висновок, що ігрові технології виступають гнучким інструментом професійної підготовки, сприяють розвитку креативності, комунікативних навичок та готовності до роботи в інклюзивному середовищі, що відповідає сучасним запитам Нової української школи.

Ключові слова: ортопедagogіка, компетентність, учитель фізичної культури, ігрові методи, профілактика, професійна підготовка, рухливі ігри, спортивні ігри.

USATOVA Iryna –

Ph. D in Pedagogy,
Senior Teacher at the Department of Sports Games
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>
e-mail: usat_ova@ukr.net

PUSTOVALOV Vitaliy –

Ph. D in Physical Education and Sports,
Associate Professor at the Department of Sports Games
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3737-7381>
e-mail: v_pustovalov@vu.edu.ua

KOROL Tatyana –

Senior Teacher at the Department of Sports Games
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0248-324X>
e-mail: korolta88@vu.edu.ua

SUPRUNOVYCH Victoria –

Ph. D in Physical Education and Sports,
Associate Professor at the Department of Sports Games
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0238-5066>
e-mail: viktoryS1987@ukr.net

KHALYAVKA Roman –

lecturer at the Department of Sports Games
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0502-3791>
e-mail: rojahroma@vu.edu.ua

FORMATION OF ORTHOPEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES

The article considers the problem of forming orthopedagogical competence of future physical education teachers in the context of the transformation of the modern education system of Ukraine. It is emphasized that one of the key tasks of training specialists is the ability to organize physical education and health activities taking into account the characteristics of students, prevent the risk of injuries, and ensure their harmonious development. It has been determined that an important component of professional training is the formation of integrative orthopedic competence, which combines a system of special knowledge, practical skills, value orientations, and personal qualities. The importance of gaming technologies as an effective means of increasing students' motivation, activating their cognitive activity, and bringing the educational process closer to future professional practice is substantiated. The leading functions of outdoor and sports games in the prevention and correction of musculoskeletal disorders are outlined, in particular the development of the muscular system, the formation of correct posture, the stimulation of sensorimotor integration, and the socialization of students with special educational needs. The possibilities of adapting games to the individual physical capabilities of schoolchildren through the use of variable rules, lightweight equipment, and specially organized methods are shown. It is noted that the inclusion of gaming technologies in the professional training of future physical education teachers ensures the development of their skills to diagnose the physical condition of students, select adequate exercises, organize a safe educational environment, and apply rehabilitation and correctional approaches. It is emphasized that the effectiveness of competence formation depends on the integration of theoretical and practical training, individualization of tasks, and the creation of a health-preserving environment. It was concluded that gaming technologies act as a flexible tool for professional training, contribute to the development of

creativity, communication skills, and readiness to work in an inclusive environment that meets the modern needs of the New Ukrainian School.

Key words: *orthopedics, competence, physical education teacher, game methods, prevention, professional training, outdoor games, sports games.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система освіти в Україні перебуває у процесі трансформації, що зумовлено потребою підготовки конкурентоспроможних, професійно мобільних та творчих фахівців, здатних ефективно реалізовувати завдання Нової української школи. У цьому контексті особливого значення набуває якість підготовки майбутніх учителів фізичної культури, адже саме вони покликані формувати у школярів не лише стійку мотивацію до здорового способу життя, а й забезпечувати профілактику та корекцію можливих відхилень у фізичному розвитку.

Важливою складовою професійної підготовки є формування ортопедагогічної компетентності. Її наявність дає змогу здійснювати навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, організовувати фізкультурно-оздоровчу діяльність без ризику травматизму та сприяти гармонійному розвитку особистості.

Одним із перспективних напрямів удосконалення цього процесу є використання ігрових технологій, які завдяки своїй доступності, емоційності та інтерактивності забезпечують високу мотивацію студентів, стимулюють їхню пізнавальну активність та дозволяють наблизити навчання до майбутньої професійної практики.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена кількома чинниками. По-перше, зростає кількість дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, що потребує від учителя спеціальних знань та умінь щодо їх фізичного виховання. По-друге, традиційні підходи до підготовки педагогічних кадрів часто орієнтовані на репродуктивне засвоєння знань, що не забезпечує належного рівня практичної готовності до роботи в умовах інклюзивної та масової школи. По-третє, застосування ігрових технологій як інноваційного освітнього інструменту дозволяє інтегрувати навчальний і виховний процес, розвивати в студентів емпатію, комунікативні навички, здатність до прийняття педагогічних рішень у нестандартних ситуаціях.

Таким чином, використання ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури є ефективним засобом формування їхньої ортопедагогічної компетентності, що відповідає сучасним запитам суспільства та потребам системи освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Ігрові технології у професійній освіті досліджують О. Пометун та Л. Пироженко, наголошуючи на їхній здатності розвивати критичне мислення, комунікативні навички та здатність до нестандартного вирішення завдань. Питання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядають такі науковці, як О. Дубогай, М. Лук'янова, В. Платонов, які підкреслюють необхідність інтеграції медико-біологічних знань з педагогічними вміннями [7, с. 17].

У сучасній педагогічній науці ортопедагогіка визначається як галузь спеціальної педагогіки, що вивчає закономірності розвитку, навчання та виховання дітей із ураженнями опорно-рухового апарату та розробляє спеціальні педагогічні методики їх соціалізації й інтеграції в освітній простір.

Л. Сущенко у своїх працях досліджує професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури та методичні аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, акцентуючи на формуванні у студентів компетентностей, пов'язаних із застосуванням ортопедагогічних принципів. А. Колупаєва визначає ортопедагогіку як складову інклюзивної освіти, підкреслюючи важливість спеціально організованих методів навчання і фізичного виховання для дітей з ОРА [4; 8].

Дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації приділялася належна увага, зокрема, висвітлено такі її сторони: понятійний апарат підготовки фахівців з фізичної реабілітації (О.М. Ващеба, Г.Е. Верич, О.Д. Дубогай, Т.Ю. Круцевич, В.М. Мухін, В.П. Мурза, С.М. Попов, Є.Н. Приступа); загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (Т.М. Бугеря, Л.Б. Волошко, А.М. Герцик, Т.В. Д'яченко, І.П. Зенченков, В.О. Кукса, О.І. Міхеєнко, О.В. Погонцева, М.Я. Романишин, А. Ризик, Л.П. Сущенко); особливості відновлення стану здоров'я та втрачених функцій організму людини засобами фізичної реабілітації (І.М. Башкін, Т.В. Бойчук, О.М. Ващеба, А.С. Вовканич, Т.В. Д'яченко, Ю.О. Лянной, О.К. Марченко, В.М. Мухін) [1]. Деякі автори відзначають успішне використання рухливих ігор при окремих захворюваннях, наприклад, опорно-рухового апарату [5, с. 196].

Однак, попри наявність наукових праць, питання системного формування ортопедагогічної компетентності саме у майбутніх учителів фізичної культури засобами ігрових технологій залишається недостатньо розробленим.

Мета дослідження: дослідити особливості формування ортопедагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, визначити роль ігрових технологій у процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність та структуру поняття «ортопедагогічна компетентність» у контексті професійної діяльності вчителя фізичної культури.

2. Проаналізувати можливості рухливих і спортивних ігор у профілактиці та корекції порушень опорно-рухового апарату.

3. Визначити роль ігрових технологій у формуванні ортопедагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ортопедичні порушення – це порушення фізичного розвитку, що трапляються найчастіше. Вони зазвичай впливають на опорно-рухову або

центральною нервову систему й обмежують рухливість і пересування. Серед них уроджені порушення (наприклад, клишоногість), розлади внаслідок хвороб (наприклад, туберкульозу) та порушення через інші причини (неврологічні проблеми, церебральний параліч, ампутації тощо) [4, с. 172].

Ортопедагогічна компетентність є інтегративною професійною якістю, що поєднує систему спеціальних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, необхідних для ефективної роботи з учнями, які мають порушення опорно-рухового апарату чи інші особливі освітні потреби, пов'язані з фізичним розвитком. Її сутність полягає у здатності фахівця забезпечити комплексний педагогічний та реабілітаційний супровід дитини, використовуючи засоби фізичної культури для зміцнення здоров'я, розвитку рухових якостей та інтеграції в колектив.

У структурі ортопедагогічної компетентності поєднуються когнітивний компонент, що передбачає ґрунтовні знання з анатомії, фізіології, ортопедії, методики адаптивних фізичних вправ та інклюзивної педагогіки; операційно-діяльнісний компонент, який охоплює практичні вміння діагностувати фізичний стан учнів, підбирати й адаптувати вправи, організовувати безпечне середовище та застосовувати реабілітаційні методи; мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає готовність до роботи з дітьми з особливими потребами, емпатію, гуманістичне ставлення та усвідомлення соціальної значущості цієї діяльності; а також рефлексивно-аналітичний компонент, який забезпечує здатність педагога аналізувати власну діяльність, прогнозувати результати та вносити необхідні корективи.

Зміст ортопедагогічної компетентності в професійній підготовці вчителів фізичної культури охоплює як засвоєння теоретичних основ, так і опанування практичних методів, що дозволяють інтегрувати корекційно-реабілітаційний підхід у навчальний процес. Формування цієї компетентності в умовах закладів вищої освіти потребує міждисциплінарної інтеграції, поєднання знань із медицини, психології та педагогіки, активного використання практико-орієнтованих методів навчання, зокрема ігрових та спортивно-рухових технологій.

Таким чином, ортопедагогічна компетентність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оскільки визначає їхню здатність працювати в інклюзивному освітньому середовищі та сприяти гармонійному фізичному й соціальному розвитку кожної дитини незалежно від її фізичних можливостей.

Одним із дієвих засобів її формування є *ігрові технології*, які сприяють одночасному розвитку рухової активності та корекційно-оздоровчих навичок.

Сутність ігрових технологій полягає у використанні структурованих ігрових ситуацій, які моделюють реальні умови професійної діяльності вчителя та сприяють формуванню здатності

поєднувати фізичні вправи з корекційними завданнями [7].

Спортивні та рухливі ігри, включені у підготовку студентів, сприяють формуванню навичок корекційної спрямованості занять.

Спортивні ігри, адаптовані для реабілітаційної фізичної культури – це модифіковані варіанти класичних видів спорту, розроблені з урахуванням фізичних можливостей, стану здоров'я та реабілітаційних цілей учасників.

Вони є однією з найбільш поширених і водночас універсальних форм рухової діяльності, що поєднує фізичні вправи з ігровими діями, емоційною насиченістю та соціальною взаємодією. Їхня характеристика визначається кількома ключовими параметрами: по-перше, це наявність чітко регламентованих правил, які встановлюють межі ігрової взаємодії; по-друге, колективний характер, що формує навички співпраці, лідерства, комунікації; по-третє, варіативність рухів, яка стимулює розвиток координаційних здібностей, просторової орієнтації, реактивності та витривалості. З педагогічної точки зору спортивні ігри виступають ефективним засобом всебічного розвитку школярів, оскільки впливають не лише на фізичну сферу, але й на пізнавальні процеси, емоційний стан і соціальну інтеграцію.

Можливості спортивних ігор у профілактиці порушень опорно-рухового апарату пов'язані з їхньою багатофункціональністю. Рухова різноманітність, притаманна іграм з м'ячем, сприяє формуванню правильних рухових стереотипів і гармонійному розвитку м'язової системи, що, своєю чергою, створює основу для підтримання правильної постави та профілактики сколіозу, кіфозу й інших деформацій хребта. Постійні зміни темпу, напрямку рухів, поєднання стрибкових і бігових вправ сприяють розвитку м'язово-зв'язкового апарату, покращенню стабільності суглобів, підвищенню гнучкості й витривалості, що є вагомим чинником у зниженні ризику функціональних порушень. Окремо слід відзначити роль ігор у профілактиці гіпокінезії, яка є однією з причин формування слабкості м'язового корсета у дітей та підлітків.

Корекційний потенціал спортивних ігор проявляється у можливості адаптації їхнього змісту до індивідуальних особливостей учнів із наявними порушеннями опорно-рухового апарату. За умови педагогічно обґрунтованої організації вправ та дозування навантажень ігри можуть виконувати функцію корекційно-реабілітаційного засобу: вправи з м'ячем сприяють розвитку дрібної моторики та координації, командні дії стимулюють сенсомоторну інтеграцію та орієнтацію в просторі, а рухові завдання, що потребують рівноваги, допомагають компенсувати порушення постави й дисбаланс м'язових груп. У практиці фізичного виховання ефективним є використання модифікованих варіантів ігор із полегшеним інвентарем, спрощеними правилами та чітким інструктажем, що дозволяє включати в активну діяльність учнів із різними функціональними можливостями.

Волейбол, наприклад, можна адаптувати для формування правильної постави та розвитку м'язів плечового пояса і спини шляхом використання передач м'яча над головою в положенні з прямою спиною і контролем вертикалі тіла. *Сидячий волейбол*, виконується сидячи на підлозі, використовується менший за розміром та вагою м'яч.

Баскетбол, окрім розвитку координації та швидкості, може сприяти зміцненню м'язового корсету, якщо кидки в кільце поєднувати з попередніми вправами на витягування хребта. *Адаптивний баскетбол*, може виконуватися у візках або з нижчим кільцем, легшими м'ячами.

Футбол ефективний у профілактиці плоскостопості, якщо проводити ведення м'яча босоніж на м'якому покритті або виконувати вправи з перекошуванням м'яча різними частинами стопи. *Міні-футбол з адаптацією*, менше поле, легший м'яч, обмеження за інтенсивністю гри.

У гандболі можна відпрацьовувати симетричне положення плечей під час передач у стрибку, що допомагає у корекції асиметрії тулуба. Бадмінтон дає можливість тренувати рівновагу та плечовий пояс за рахунок чергування подачі і прийомів вола різними руками.

Методичні рекомендації передбачають ретельний добір ігор та вправ залежно від результатів діагностики постави і стану опорно-рухового апарату учнів; контроль техніки виконання, щоб уникнути неправильної моторики; дозування навантаження та чергування інтенсивних і менш активних етапів; створення мотиваційно привабливих умов, зокрема через елементи змагання, творчі завдання та командну взаємодію.

Таким чином, спортивні ігри є потужним інструментом формування здатності до роботи в інклюзивному середовищі. Їх системне та методично грамотне використання у навчальному процесі забезпечує розвиток професійних умінь і навичок, необхідних для ефективної профілактики та корекції порушень опорно-рухового апарату в учнів, сприяючи збереженню й зміцненню їхнього здоров'я.

Рухливі ігри є ефективним засобом удосконалення педагогічної майстерності у сфері ортопедагогіки, оскільки вони поєднують навчально-пізнавальну та оздоровчо-реабілітаційну функції, сприяючи розвитку як теоретичних знань, так і практичних умінь студентів. Вони займають провідне місце як у фізичному вихованні, так і в процесі фізичної реабілітації, рекреації, дозволяючи на високому емоційному рівні ефективно вирішувати лікувальні та виховні завдання. Рухливі ігри володіють високим оздоровчим і виховним потенціалом [2, с. 10]. Власне, гра дозволяє ненав'язливо вирішувати безліч корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей (на даному етапі розвитку спеціальної освіти рухливі ігри є базою для існування таких корекційних методик, як: сенсорно-інтегративна терапія, нейрокорекція та інші) [3; 10, с. 36].

Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату рухливі ігри мають особливе значення,

оскільки вони поєднують лікувально-оздоровчий, розвивальний і соціалізуючий ефекти. Заняття рухливими іграми дають можливість нормалізувати рухливість нервових процесів, розвивають увагу, пам'ять, ініціативу, волюві якості, сприйняття просторової і часової орієнтації, зміцнюють серцево-судинну і дихальну системи, активізують обмін речовин, розвивають руховий апарат. Їхній вплив виявляється на кількох рівнях [6, с. 38].

По-перше, у *фізіологічному аспекті* рухливі ігри сприяють активізації м'язової діяльності, розвитку й укріпленню м'язово-зв'язкового апарату, покращенню кровообігу та обміну речовин. За рахунок різнопланових рухів (біг, кидки, ловіння, рівновага, пересування з опорою) відбувається стимуляція пропріоцептивної та вестибулярної систем, що допомагає компенсувати рухові обмеження. Для дітей із деформаціями хребта та порушеннями постави ігри з включенням елементів коригувальної гімнастики сприяють формуванню симетричної активності м'язів тулуба та розвитку правильної динамічної постави.

По-друге, у *психомоторному аспекті* рухливі ігри допомагають удосконалити координаційні здібності, швидкість реакції, просторову орієнтацію. Виконання рухів у змінних умовах вчить дитину адаптуватися до нових ситуацій, розвиває гнучкість і пластичність рухових програм, що особливо важливо при церебральному паралічі, невромускулярних порушеннях та обмеженнях рухливості суглобів.

По-третє, у *психоемоційному та соціальному аспектах* ігри мають потужний мотиваційний вплив: вони формують позитивне ставлення до фізичної активності, знижують рівень тривожності, створюють ситуацію успіху, розвивають впевненість у власних можливостях. Колективна форма діяльності сприяє соціалізації, розвитку навичок співпраці, комунікації, формуванню толерантності й відчуття належності до групи, що особливо значуще для дітей із особливими освітніми потребами.

Важливо підкреслити, що ефективність рухливих ігор у роботі з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату залежить від *педагогічної адаптації*: правильного добору вправ, дозування навантаження, використання полегшеного інвентарю, зміни правил та організаційних форм. Адаптовані варіанти ігор (наприклад, ігри сидячи, з опорою, з використанням допоміжних засобів) дозволяють включити до активної діяльності навіть тих дітей, які мають значні рухові обмеження.

Отже, рухливі ігри для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату виступають універсальним засобом профілактики та корекції, забезпечуючи зміцнення фізичного стану, розвиток психомоторних здібностей і соціально-емоційну інтеграцію. Вони поєднують лікувально-реабілітаційний та освітній ефекти, що робить їх невід'ємним елементом інклюзивної фізичної культури.

Приклади *рухливих ігор з корекційною спрямованістю*, які можна застосовувати у роботі з

дітьми, що мають різні порушення опорно-рухового апарату:

1. *Естафета з рівновагою* – розвиток стабілізуючих м'язів спини та ніг.

2. *Передай м'яч над головою* – зміцнення плечового поясу та формування правильної постави.

3. *Паровозик* – розвиток командної взаємодії, рівноваги та координації.

4. *Стрибки по колу* – профілактика плоскостопості та розвиток пружності стоп.

5. *Ходіння по доріжці* – корекція рівноваги, розвиток дрібних м'язів стопи.

6. *М'яч у кільце* – розвиток точності рухів і просторової орієнтації.

7. *Смуга перешкод* – розвиток гнучкості, сили та витривалості з елементами координації.

8. *Знайди свій колір* – стимуляція швидкості реакції, уваги та орієнтації в просторі.

Використання рухливих ігор у процесі підготовки дозволяє моделювати ситуації, наближені до реальних умов роботи з учнями, які мають порушення опорно-рухового апарату, що дає змогу майбутнім фахівцям відпрацьовувати навички адаптації вправ, регулювання фізичного навантаження та організації безпечного середовища. В рухливих розвагах можуть приймати участь гравці різного рівня фізичної і технічної підготовленості, різні за віком і статтю. Завдяки ігровій формі навчання студенти отримують можливість опановувати методи корекційно-реабілітаційної роботи в невимушеній атмосфері, що підвищує їхню мотивацію, розвиває креативність і комунікативні здібності. Водночас рухливі ігри стимулюють активне включення всіх учасників у навчальний процес, сприяють розвитку емпатії, командної взаємодії та вмінню швидко ухвалювати педагогічні рішення [9, с. 20].

Педагогічні умови ефективності формування ортопедагогічної компетентності засобами рухливих ігор передбачає:

1. Мотиваційно-ціннісне забезпечення освітнього процесу – формування в студентів усвідомленого ставлення до значення ортопедагогічної компетентності у професійній діяльності, стимулювання інтересу до використання рухливих ігор як інструменту профілактики та корекції порушень у дітей.

2. Інтеграцію теоретичної і практичної підготовки – поєднання знань з педагогіки, ортопедії, фізіології та методики фізичного виховання з практичними навичками організації рухливих ігор для різних категорій школярів.

3. Добір рухливих ігор з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів – адаптація ігрових завдань до рівня фізичного розвитку, стану здоров'я, наявності порушень опорно-рухового апарату.

4. Використання інтерактивних ігрових технологій – моделювання педагогічних ситуацій, організація ігрових тренінгів, застосування командних ігор, що формують у майбутніх учителів комунікативні, організаторські та корекційні вміння.

5. Забезпечення здоров'язбережувального середовища – створення безпечних умов для проведення рухливих ігор, навчання студентів правилам запобігання травматизму та методам надання першої допомоги.

6. Поступовість і системність формування компетентності – організація освітнього процесу на засадах поетапного ускладнення завдань: від простих рухливих ігор до комплексних корекційно-оздоровчих ігрових програм.

Отже, ігрові технології відіграють важливу роль у формуванні професійної готовності, оскільки вони створюють умови для активного, емоційно насиченого та практично орієнтованого навчання, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь. Сутність цього підходу полягає у використанні різноманітних ігор – рухливих, спортивних, рольових, ділових, імітаційних – як педагогічного інструменту для моделювання ситуацій, максимально наближених до реальної професійної діяльності вчителя фізичної культури, зокрема в інклюзивному середовищі. Через ігрову діяльність студенти опановують методи адаптації фізичних вправ та спортивних змагань для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, вчаться регулювати фізичне навантаження, дотримуватися принципів безпечності, забезпечувати участь кожного учасника в освітньому процесі.

Важливою перевагою ігрових технологій є можливість *індивідуалізації та диференціації навчання*. Завдяки варіативності правил і завдань, тренер чи вчитель може адаптувати гру під конкретні потреби групи або окремого учня, враховуючи виявлені проблеми постави чи обмеження у рухливості. Це дозволяє ефективно поєднувати профілактичні та розвивальні завдання без ризику перевантаження учасників.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Ігрові технології є дієвим і водночас гнучким засобом формування ортопедагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Вони сприяють розвитку професійних знань та навичок, дозволяють інтегрувати профілактичні і корекційні завдання у процес фізичного виховання та формують у студентів готовність забезпечувати здоров'язбереження школярів у майбутній професійній діяльності.

Серед перспектив подальших досліджень щодо використання ігрових технологій для формування професійної готовності варто відзначити розробку навчально-методичного забезпечення для викладання дисциплін, спрямованих на розвиток ортопедагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Белікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика : монографія. Київ : ТОВ «Козарі», 2012. 584 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/7877>
- Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.- метод. посібник для студентів.

Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 68 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580189.pdf>

3. Заплатинська А., Шевчук Л. Рухливі ігри як засіб адаптивної фізичної культури для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені М. П. Драгоманова). 2020. №3. С. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-PP-3-57-63>

4. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с. ISBN 978-617-09-4737-6

5. Мороз Ю. М., Остапов А. В. Особливості використання рухливих ігор у рекреаційній діяльності. *Art of medicine*. 2018. № 3 (7). С. 196–198. URL: <https://art-of-medicine.ifnmu.edu.ua/index.php/aom/article/view/131/107>

6. Осадченко Т. М., Семенов А.А., Ткаченко В.Т. Адаптивне фізичне виховання : навч. посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с. URL: http://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/5967/1/AFV_AFV.pdf

7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А. С. К., 2004. 192 с.

8. Сущенко Л. П. Особливості формування здібностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в умовах сучасної парадигми вищої фізкультурної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. Київ, 2015. Вип. 3(1). С. 347–350. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2015_3%281%29_108*

9. Товт В. А., Маріонда І. І., Сивохоп Е. М., Сусла В. Я. Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності : навч. посібник для викладачів і студентів. Ужгород : Говерла, 2015. 88 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/3159>

10. Хлібкевич С., Свєртнев О. Педагогічна характеристика рухливих ігор як засобу рекреації учнівської молоді. *Педагогічні науки. 2024. Спецвипуск, м. Полтава, С. 34-39. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.1.308711>*

REFERENCES

1. Belikova, N. O. (2012). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do zdoroviazberezhuvanoi diialnosti: teoriia ta metodyka* [Training future physical rehabilitation specialists for health-preserving activities: theory and methodology]: monohrafiia. Kyiv : TOV «Kozari». 2012. 584 s. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/7877> [in Ukrainian]

2. Dedeliuk, N. A. (2014). *Teoriia i metodyka adaptyvnoi fizychnoi kultury* [Theory and methodology of adaptive physical education]: navch.- metod. posibnyk dlia studentiv. Lutsk : Vezha-Druk. 68 s. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580189.pdf> [in Ukrainian]

3. Zaplatynska, A., Shevchuk, L. (2020). *Rukhlyvi hry yak zasib adaptyvnoi fizychnoi kultury dlia ditei z porushenniamy oporno-rukhovero aparatu ta intelektu* [Outdoor games as a means of adaptive physical education for children with musculoskeletal and intellectual disabilities] *Naukovi zapysky. Seria "Psykhologo-pedahohichni nauky"* (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni M. P. Drahomanova). №3. S. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-PP-3-57-63> [in Ukrainian]

4. Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v inkluzivnomu seredovyshchi* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]: navch.-metod. posibnyk. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok». 304 s. ISBN 978-617-09-4737-6 [in Ukrainian]

5. Moroz, Yu. M., Ostapov, A. V. (2018). *Osoblyvosti vykorystannia rukhlyvykh ihor u rekreatsiii diialnosti*. [Features of using outdoor games in recreational activities] *Art of medicine*. № 3 (7). S. 196–198. URL: <https://art-of-medicine.ifnmu.edu.ua/index.php/aom/article/view/131/107> [in Ukrainian]

6. Osadchenko, T. M., Semenov, A.A., Tkachenko, V.T. (2014). *Adaptyvne fizychnе vykhovannia* [Adaptive physical education]: navch. posibnyk. Uman : VPTs «Vizavi». 210 s. URL: http://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/5967/1/AFV_AFV.pdf [in Ukrainian]

7. Pometun, O. I. (2000). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern lesson. Interactive learning technologies]: nauk. metod. posib. / za red. O. I. Pometun. Kyiv : A. S. K. 192 s. [in Ukrainian]

8. Sushchenko, L. P. (2015). *Osoblyvosti formuvannia zdibnostei maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii v umovakh suchasnoi paradyhmy vyshchoi fizkulturnoi osvity* [Peculiarities of forming the abilities of future physical rehabilitation specialists in the conditions of the modern paradigm of higher physical education] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seria 15, Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) : zb. nauk. pr. Kyiv. Vyp. 3(1). S. 347–350. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_015_2015_3%281%29_108* [in Ukrainian]

9. Tovt, V. A., Marionda, I. I., Syvokhop, E. M., Susla, V. Ya. (2015). *Teoriia i tekhnolohii ozdorovcho-rekreatsiii rukhovoi aktyvnosti* [Theory and technologies of health and recreational physical activity]: navch. posibnyk dlia vykladachiv i studentiv. Uzhhorod : Hoverla. 88 s. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/3159> [in Ukrainian]

10. Khliblevych S, Sviertniev O. (2024). *Pedahohichna kharakterystyka rukhlyvykh ihor yak zasobu rekreatsii uchnivskoi molodi* [Pedagogical characteristics of outdoor games as a means of recreation for schoolchildren] *Pedahohichni nauky. Spetsvypusk. m. Poltava. S. 34-39. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2024.1.308711>* [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

УСАТОВА Ірина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних ігор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: теоретико-методологічні основи ортопедагогіки.

ПУСТОВАЛОВ Віталій – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спортивних ігор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: ігорва та рухова діяльність, як засіб розвитку.

КОРОЛЬ Тетяна – старший викладач кафедри спортивних ігор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: підручники для інклюзивної освіти, активні методи навчання в інклюзивній освіті.

СУПРУНОВИЧ Вікторія – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри спортивних ігор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: компетентнісний підхід у підготовці фахівців.

ХАЛЯВКА Роман – викладач кафедри спортивних ігор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: розробка та впровадження інноваційних програм.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

USATOVA Iryn – Ph. D in Pedagogy, Senior Teacher at the Department of Sports Games Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy.

Scientific interests: theoretical and methodological foundations of orthopedics.

PUSTOVALOV Vitaliy – Ph. D in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Games Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy.

Scientific interests: Play and physical activity as a means of development.

KOROL Tatyana – Senior Teacher at the Department of Sports Games Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy.

Scientific interests: textbooks for inclusive education, active learning methods in inclusive education.

SUPRUNOVYCH Victoria – Ph. D in Physical Education and Sports, Associate Professor at the Department of Sports Games Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy.

Scientific interests: competency-based approach in training specialists.

KHALYAVKA Roman – lecturer at the Department of Sports Games Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy.

Scientific interests: development and implementation of innovative programs.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.08.2025 р.

УДК 371.132

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-307-310

ЦУКАНОВА Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6480-8717>

e-mail: tsukanova-nata@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Роботу присвячено дослідженню особливостей процесу формування педагогічної рефлексії у майбутніх учителів початкових класів в період їхньої підготовки. Для цього аналізуються проблеми підвищення вимог до особистісних і професійних якостей педагога, підвищення його соціальної цінності та самоцінності, зумовлені докорінною модернізацією та кардинальними перетвореннями системи педагогічної освіти. Показано, що в освітньому процесі важливим є перехід студентів від позицій споживача інформації до позиції творця своїх знань і самого себе, до розвитку особистісних особливостей, здійснення рефлексії результатів своєї педагогічної діяльності. Обґрунтовується правильність такого підходу до забезпечення системності оновлень вищої педагогічної освіти, з позиції якого професійна діяльність кожного педагога має бути адаптована до цих змін, а педагог має володіти сформованою здатністю розуміння самого себе та оточуючого його середовища, бути готовим до постійної самоосвіти для підвищення ефективності своєї повсякденної практичної діяльності та розвитку готовності до інноваційної діяльності. У зв'язку з цим припускається, що необхідним і найважливішим компонентом у структурі педагогічної діяльності є рефлексія як пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності, як погляд на власну думку та дії збоку. Це припущення ґрунтується на переконаності в тому, що педагогічна діяльність за своєю сутністю має рефлексивний характер, тому що, організовуючи діяльність учнів, педагог зобов'язаний оцінювати себе і правильність своїх дій з позиції своїх учнів, обов'язково брати до уваги їхні погляди, бачити їхній внутрішній світ та емоційний стан. На підставі наведених доводів робиться висновок про те, що особливо значущою професійною якістю педагога є його готовність і здатність до рефлексії.

Перспективи подальших розвідок в обраному напрямі вбачаємо в обґрунтуванні особливостей формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: підготовка майбутніх вчителів початкових класів, розвиток рефлексії, професійна діяльність, педагогічний процес, інноваційна діяльність, формування педагогічної рефлексії.

TSUKANOVA Natalia –

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Pre-school and Primary school education of

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6480-8717>

e-mail: tsukanova-nata@ukr.net

FORMING PEDAGOGICAL REFLECTION IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A CONDITION FOR DEVELOPING READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

This work is devoted to the study of the peculiarities of the process of forming pedagogical reflection in future primary school teachers during their training. To this end, the problems of increasing the requirements for the personal and professional qualities of teachers, increasing their social value and self-esteem, caused by the radical modernization and fundamental transformations of the pedagogical education system, are analyzed. It is shown that in the educational process, it is important for students to transition from being consumers of information to creators of their own knowledge and themselves, to develop personal characteristics, and to reflect on the results of their pedagogical activities. The correctness of this approach to ensuring the systematic updating of higher pedagogical education is justified, from the standpoint of which the professional activity of each teacher must be adapted to these changes, and the teacher must have a developed

ability to understand themselves and their environment, be ready for continuous self-education to improve the effectiveness of their daily practical activities and develop readiness for innovative activities. In this regard, it is assumed that the necessary and most important component in the structure of pedagogical activity is reflection as the teacher's cognition and analysis of the phenomena of their own consciousness and activity, as a view of their own thoughts and actions from the outside. This assumption is based on the belief that teaching is inherently reflective in nature, because when organizing students' activities, teachers must evaluate themselves and the correctness of their actions from the perspective of their students, taking into account their views, seeing their inner world and emotional state. Based on the above arguments, it is concluded that a teacher's willingness and ability to reflect is a particularly important professional quality.

Key words: training of future primary school teachers, development of reflection, professional activity, pedagogical process, innovative activity, formation of pedagogical reflection.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Відповідно до сучасної компетентнісно-орієнтованої освітньої парадигми майбутній учитель повинен регулярно здійснювати контроль і коригувати своє особистісне зростання, здійснювати рефлексію результатів своєї професійної діяльності [3, с. 43]. Педагогічна рефлексія є невід'ємною складовою професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. Вона визначається як здатність усвідомлювати власну педагогічну діяльність, аналізувати її результати, виявляти труднощі та знаходити шляхи їх подолання. Рефлексивна позиція дозволяє майбутньому педагогу не лише накопичувати практичний досвід, але й критично його переосмислювати з метою постійного вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська психолого-педагогічна наука має чималі розвідки в контексті дослідження рефлексії: М. Боришевський, С. Васьківська, С. Максименко, В. Юрченко, Т. Яценко та ін. У межах педагогіки рефлексія досліджувалась К. Вербовою, Л. Гапоненко, Є. Петрушихіною, Р. Тур та ін. У той же час деякі аспекти, зокрема, проблема використання рефлексії майбутніх учителів початкової школи фактору розвитку готовності до інноваційної діяльності потребує подальшого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати роль та можливості педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів як фактору розвитку готовності до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність за своєю суттю має рефлексивний характер, тому що, організовуючи діяльність учнів, учитель прагне дивитися на себе і свої дії очима своїх підопічних, урахувати їхні погляди, уявляти їхній внутрішній світ та емоційний стан. Значущою і професійною якістю педагога є готовність і здатність до рефлексії. Вибудовуючи свою взаємодію з дитиною, педагог оцінює себе як учасника цієї взаємодії, діалогу, при цьому створюються умови міжсуб'єктних відносин учасників педагогічного процесу [5, с. 37].

У процесі педагогічної рефлексії педагог ідентифікує себе з педагогічною ситуацією, що склалася, з тим чи іншим змістом педагогічної взаємодії, з вихованцем, зі своїм колегою – іншим педагогом, з різними педагогічними технологіями, різними моделями педагогічної діяльності тощо [2, с. 29].

Отже, рефлексія в педагогічному процесі – це процес і результат фіксування суб'єктами освіти (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку та причин цього. Педагогічна рефлексія передбачає взаємооцінку учасників педагогічного процесу, взаємодії, що

відбулася, відображення педагогом внутрішнього світу, стану розвитку учня і навпаки [2, с. 29].

Оскільки педагогічний процес передбачає обмін діяльнісними функціями педагога й учнів, то рефлексія в педагогічному процесі міститиме такі компоненти:

- рефлексію педагогом діяльності учнів (учня);
- рефлексію педагогом своєї педагогічної діяльності;
- рефлексію педагогом педагогічної взаємодії;
- рефлексію учнем (вихованцем) своєї діяльності;
- рефлексію учнем діяльності педагога (вчителя);
- рефлексію учнем педагогічної взаємодії.

Здійснення компетентнісного підходу при підготовці студентів – майбутніх педагогів дає можливість по-новому розглянути проблему якості освіти. За такого підходу базисними критеріями оцінювання цієї якості є професійна компетентність як комплексна характеристика фахівця, що визначає його здатність розв'язувати професійні проблеми, які виникають в умовах реальної професійної діяльності, з опорою на теоретичні знання, а також життєвий досвід, цінності та індивідуальні особливості.

На основі аналізу результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів відзначимо такі ключові підходи до розуміння сутності професійної компетентності вчителя:

- діяльнісна природа професійної компетентності;
- професійна компетентність;
- професійна компетентність педагога;
- професійна компетентність (представлена як рівень освіченості вчителя).

Одним із засобів формування професійної компетентності майбутніх педагогів є розвиток їхньої рефлексії. Формування професійно значущих якостей педагога слід розпочинати з розвитку рефлексії, тому що рефлексивність подається стосовно всіх інших якостей як організуючий і координуючий початок. Ступінь сформованості рефлексії педагога може виражатися в тому, наскільки педагог здатний для ефективної реалізації професійної діяльності координувати й інтегрувати всі свої якості. Диференціальна функція рефлексії дає змогу педагогу свідомо спиратися на свої «сильні сторони» та мінімізувати у педагогічній діяльності свої «слабкі сторони». Завдяки диференціальній функції рефлексії можливий доступ до кожної окремо взятої її якості та психічної властивості

педагога. Таким чином, рефлексія розглядається як особливо важлива і необхідна якість педагога [7, с. 419].

У деяких роботах педагогів і психологів рефлексію розглядають як важливу умову самоконтролю та цілепокладання, а також як механізм, необхідний для забезпечення динаміки особистісних новоутворень на смисловому й операціональному рівні.

У межах компетентнісного підходу вчені підтверджують ідею про те, що рефлексія вважається системотвірним компонентом для мобілізації особистісних ресурсів під час розв'язання життєвих, професійних і педагогічних завдань. Рефлексивність є значущим показником зрілості особистості під час оволодіння ключовими компетентностями та настільки важливою якістю, що дає підстави говорити про необхідність формування компетентності рефлексивної в кожного сучасного фахівця [1]. Необхідною частиною професії педагога стає педагогічна рефлексія, у межах якої здійснюється аналіз власних професійних дій, поведінки батьків та їхніх дітей [7].

Рефлексія передбачає оволодіння педагогом психологічних механізмів професійної самоактуалізації та самовдосконалення, що проявляється в його здатності займати аналітичну позицію щодо себе і своєї професійної діяльності (утримуючи часові рамки минулого, сьогодення і майбутнього). При цьому особливо важливим є те, що предметом рефлексії є не тільки сам педагог (як професіонал і як особистість), а й процес розвитку конкретної дитини (засоби й умови, що затримують і підтримують цей процес) і дитячого колективу [6, с. 146].

Стосовно власної діяльності педагога педагогічна рефлексія характеризується усвідомленням ним свого педагогічного досвіду, виробленням критеріїв, що визначають ефективність та успішність своєї професійної діяльності з погляду своєї суб'єктності (свого авторства в ній) та її освітнього потенціалу для розвитку особистості школяра. У разі застосування рефлексії професійна діяльність є для педагога об'єктом дослідження і проектування, стаючи гнучкішою й усвідомленішою, орієнтованою на подолання власних труднощів і проблем вихованців. Стосовно змісту освіти рефлексія окремого педагога чи педагогічного колективу дає змогу усвідомлено систематизувати соціальний запит до освіти, значущі для себе та школи теоретичні концепції в педагогічній та психологічній науці, свій досвід роботи, актуальні запити школярів. Рефлексія дає змогу визначати, коригувати мету і завдання професійної діяльності, засоби освітнього процесу, вийти на його планування і конструювання, бачити варіативні стратегії і методи процесу організації виховання, способи його регуляції та контролю.

Рефлексія може відігравати детермінуючу роль щодо інших професійно важливих якостей, тому у вищій навчальній процес має бути організовано так, щоб із перших навчальних днів рефлексія у студентів формувалася не стихійно, а цілеспрямовано. Також необхідно розділяти два

рівні рефлексії: рефлексію з приводу власного навчання (у позиції «студент») і рефлексію з приводу організації навчання (у позиції «педагог») [4, с. 7].

Навчання студентів – майбутніх педагогів має носити рефлексивний характер. Якщо студент навчиться рефлексувати власну поведінку, то він зможе керувати собою. Результатом рефлексивної діяльності є розвиток того, хто навчається, зміна позиції, яку він займає в навчальній діяльності, активізація його як суб'єкта діяльності. Це накладає конкретні вимоги на професійну підготовку викладача, оскільки найбільш виражений результат дає об'єктивна оцінка викладачем свого внутрішнього світу через інтерпретацію внутрішнього світу учнів. На заняттях викладач має показувати вміння рефлексувати власну діяльність, відходячи від ролі судді, оцінювача; а також сприяти організації рефлексії учнями того, що він зробив. У свідомості педагога мають рефлексивно відображатися не тільки особистісні особливості того, хто навчається, а й дії, які педагог здійснює стосовно нього. Для педагогічної рефлексії мають бути доступні почуття, що супроводжують педагогічний процес.

Стратегічним завданням підвищення кваліфікації викладачів можна вважати розвиток особистісної та предметної рефлексії. Особистісна рефлексія пов'язана з розвитком і самоактуалізацією, самосвідомістю, відкритістю у спілкуванні, опорою на власний досвід, розвиток предметної рефлексії – з аналізом ефективності застосовуваних дидактичних методів, прийомів і технологій у навчанні.

У своїй діяльності викладач використовує різноманітні методи, що стимулюють рефлексивне мислення (групові дискусії, ділові ігри, структуровані бесіди, case-study-методи тощо). Можуть застосовуватися різноманітні вправи, що допомагають звільнитися від рамок традиційного мислення (технології критичного та творчого мислення). Одна з таких технологій – технологія портфоліо – дає можливість проаналізувати отриману інформацію як на курсах, так і зі своєї професійної діяльності. Технологія портфоліо допомагає педагогу рефлексивно зрозуміти власні проблеми, сформувати ті чи інші компетенції, оцінити свої досягнення, планувати подальшу власну роботу загалом. Для оптимізації цих дій і педагогічного процесу в цілому у викладанні широко застосовуються засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) (аудіо- та відеотехніка, комп'ютерні презентації тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень, рефлексія досвіду діяльності педагогів дають можливість стверджувати важливість спеціальної підготовки студентів – майбутніх педагогів під час їхнього навчання у закладі вищої освіти. Оскільки педагог є не тільки викладачем, а й вихователем, просвітителем, активним учасником і організатором взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу, то він постійно спілкується і взаємодіє не тільки з учнями, а й з їхніми

батьками, колегами, адміністрацією. Варто зазначити при цьому, що функції педагога початкової школи набагато ширші, ніж у педагога-предметника. Від його педагогічної майстерності, уміння організувати колектив дітей молодшого шкільного віку залежить становлення особистості учня, його мотивація до навчання.

Майбутній учитель початкових класів повинен володіти такими якостями, як емпатія, любов до дітей і своєї справи, знаннями вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку; володіти навчальними предметами, що їх у початковій школі викладають; уміти правильно спілкуватися з дітьми цього віку: підтримувати їх, бути емпатичним; проявляти доброту, теплоту та піклування щодо учнів; сприяти розвитку особистості й індивідуальності дітей; навчати їх рефлексії власної навчальної діяльності, завдяки чому учень отримує від них інформацію про те, як навчатися і як навчатися.

Перспективи подальших розвідок в обраному напрямі вбачаємо в обґрунтуванні особливостей формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Галета Я., Полудень Є. Сучасні підходи до дослідження проблеми формування соціальної зрілості особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 21-26.
2. Городиська О. М. Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2015. Вип. 6. С. 28-33.
3. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Педагогічні науки*. 2009. № 4. С. 45-51.
4. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 12. С. 5-9.
5. Петрик К. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2017*. Budapest. 2017. V (62). Issue 142. P. 36-40.
6. Роганова М., Рашидова С., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: збірник наукових праць. 2023. № 1(105). С. 141-151.
7. Щербина-Прилука В. М. Сучасні напрямки дослідження рефлексії. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць / За ред. С. Д. Максименка. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2020. Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. 2020. Вип. 21. С. 418-429.

REFERENCES

1. Haleta, Ya., & Poluden, Ye. (2025). Suchasni pidkhody do doslidzhennia problemy formuvannia sotsialnoi zrilosti osobystosti [Modern approaches to researching the problem of forming social maturity of personality]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*. № 218. S. 21-26. [in Ukrainian]
2. Horodyska, O. M. (2015). Formuvannia pedahohichnoi refleksii vchytelia [The formation of teacher's pedagogical reflection]. *Visnyk NTUU «KPI». Filolohiia. Pedahohika* : zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 6. S. 28-33. [in Ukrainian]
3. Hulai O. I. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova novoi paradyhmy osvity [Competency approach as the basis of a new paradigm of education]. *Pedagogical sciences*. № 4. Pp. 45-51. [in Ukrainian]
4. Pavelkiv, R. (2019). Refleksiiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti [Reflection as a mechanism for the formation of individual consciousness and activity of a personality]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy*. Vyp. 12. S. 5-9. [in Ukrainian]
5. Petryk, K. Yu. (2017). Pedahohichni umovy pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do orhanizatsiyi interaktyvnoyi navchal'noyi vzayemodiyi uchniv [Pedagogical conditions for training future primary school teachers to organize interactive educational interaction of students]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2017*. Budapest. V (62). Issue 142. Pp. 36-40. [in Ukrainian]
6. Rohanova, M. V., Rashydova, S. S., Rohanov, M. M. (2023). Profesiina refleksiiia vykladacha zakladu vyshchoi osvity yak umova yoho pedahohichnoi kultury [Professional reflection of a teacher of a higher education institution as a condition of his pedagogical culture]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. № 1(105). C. 141-151. [in Ukrainian]
7. Shcherbyna-Pryluka, V. M. (2020). Suchasni napriamky doslidzhennia refleksii [Modern directions of reflection research]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats / Za red. S. D. Maksymenka*. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. I Franka, 2020. T. 11: Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti. 2020. Vyp. 21. S. 418-429. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЦУКАНОВА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TSUKANOVA Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Pre-school and Primary school education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of the future primary school teacher for innovative pedagogical activities.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 26.08.2025 р.

УДК 811.111'373.7:37.016

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-311-315

ШУТЕНКО Ігор –

доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-7529>

e-mail: igshuko@gmail.com

ЛОТОШНИКОВА Світлана –

старший викладач кафедри авіаційної англійської мови Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1608-7792>

e-mail: sweetla959@gmail.com

МАКСИМІЗАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ КОЛОКАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Колокації складають дуже велику частку усного й письмового дискурсу, що свідчить про їхню важливість для досягнення комунікативної компетенції. У цій статті 1) висвітлюється значимість колокацій у викладанні та вивченні англійської мови; 2) розглядаються труднощі, які колокації створюють для тих, хто вивчає англійську мову як іноземну; 3) аналізуються типи колокацій, на які слід звертати особливу увагу, наводяться аргументи чому саме, надаються пропозиції щодо підходів до викладання колокацій на заняттях з англійської мови як іноземної.

У відповідності до ідей Г. І. Пальмера, Д. Р. Ферта, Д. А. Круза, Д. Кристала та М. Льюїса автори розуміють термін «колокація» як послідовність двох або більше слів, які потрібно засвоювати як цілісний лексичний блок, оскільки вони зустрічаються разом зі статистично значущою частотністю та мають взаємні очікування. Вони наполягають, що експліцитне навчання колокаціям є необхідним, оскільки воно 1) допомагає тим, хто навчаються, формувати контекстуальні зв'язки між словами, що полегшує засвоєння лексики; 2) дає змогу відходити від буквального, перекладу «слово в слово», який може призводити до неприродних висловлювань; 3) дуже великою мірою сприяє більш ефективному розумінню та продукуванню мовленнєвого матеріалу.

У статті пропонується, що викладачам бажано визначати підхід до навчання колокацій на заняттях, виходячи з двох ключових критеріїв: 1) наскільки часто ті чи інші колокації зустрічаються в тих чи інших контекстах і 2) ступінь їх семантичної прозорості. Високочастотні колокації є одразу корисними тим, хто навчаються, у повсякденному спілкуванні і значно підвищують ефективність їхнього спілкування як на заняттях, так і поза ними. Прозорі колокації потребують експліцитного навчання через те, що вони є певною мірою лексично фіксованими, але не відрізняються помітністю, що призводить до помилок. Труднощі з частково прозорими (або частково непрозорими) колокаціями виникають через те, що їхнє значення не можна вивести повністю, виходячи лише зі значень їхніх компонентів. Тому автори вважають, що у навчанні частково прозорим колокаціям обов'язково потрібно використовувати контрастивний аналіз і переклад. Якщо викладачі розумітимуть труднощі, які колокації створюють для тих, хто вивчає англійську як іноземну, вони зможуть приймати оптимальні рішення щодо того, як досягти максимально високих результатів навчання.

Ключові слова: високочастотні колокації, засвоєння колокацій, інконгруентні колокації, принцип відкритого вибору, принцип ідіоматичності, природні колокати, семантично прозорі колокації, частково прозорі колокації.

SHUTENKO Ihor –

Associate Professor, Department of Foreign Languages

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-7529>

e-mail: igshuko@gmail.com

LOTOSHNIKOVA Svitlana –

Senior Lecturer, Department of Aviation English

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1608-7792>

e-mail: sweetla959@gmail.com

MAXIMIZING LEARNING OUTCOMES WHEN TEACHING COLLOCATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Collocations account for a very large share of spoken and written discourse, which shows their importance in achieving communicative competence. This article 1) highlights the significance of collocations in English language teaching and learning; 2) looks into the challenges that collocations pose for learners of English as a foreign language; 3) considers the types of collocations teachers should focus on, along with the reasons why and suggestions on how to approach teaching collocations in the classroom.

In alignment with the views of H. E. Palmer, J. R. Firth, D. A. Cruse, D. Crystal, and M. Lewis, the authors use the term collocation to refer to a succession of two or more words that must be learned as an integral whole because they occur together with a statistically significant frequency and have mutual expectancies. They argue that teaching collocations explicitly is essential because it 1) helps learners build contextual associations between words, making vocabulary acquisition easier; 2) enables them to move away from literal, word-for-word translation that can lead to unnatural expressions; 3) contributes greatly to more efficient comprehension and production of language.

The article suggests that teachers should decide how to approach teaching collocations in the classroom based on two key criteria: 1) the frequency of occurrence and 2) the degree of semantic transparency. High-frequency collocations are immediately useful to learners in everyday situations and contribute significantly to their efficiency in communication in and out of the classroom. Transparent collocations

are fairly fixed lexically and lack saliency, which results in learners making mistakes. Partially transparent (or partly opaque) collocations are challenging because their meaning that is not fully predictable from their constituents. The authors, therefore, take the view that contrastive analysis and translation should be indispensable tools in teaching partially transparent collocations. If teachers understand the challenges that collocations pose for EFL learners, they can make informed choices about how to maximize learning outcomes within the constraints of limited class time.

Key words: acquisition of collocations, high-frequency collocations, idiom principle, incongruent collocations, natural collocates, open choice principle, partly transparent collocations, semantically transparent collocations.

Statement of the problem and rationale for the research. Learners of English as a foreign language (referred to as *EFL learners* hereinafter) often find it challenging to produce language that sounds natural, even if they know a considerable number of English words. One key reason for this predicament is their limited understanding and use of collocations – typical frequently occurring word combinations that native speakers use instinctively.

The problem is made even worse by the fact that many collocations do not follow predictable patterns and cannot be produced through direct translation from learners' first language. In many cases, they cannot be produced through word-for-word translation from learners' first language. Nonetheless, despite advances in English language teaching methodologies, many EFL teachers still tolerate and even encourage their students' attempts to memorize isolated words, disregarding the phrasal nature of authentic language use.

As a result, even when learners construct grammatically correct sentences, they frequently make mistakes, which make their speech sound unnatural and can hinder comprehension, even to the point of impeding effective communication. For example: *a fast meal* (by analogy with *fast food*) instead of *a quick meal*, *ride a car* instead of *ride in a car* (as a passenger) or *drive a car* (as a driver).

The insufficient attention given to collocations in the classroom results in learners who may be lexically deficient even when they are grammatically accurate. As collocations may account for up to 70% of spoken and written discourse [7, p. 53], addressing this flaw will certainly help learners improve their communicative competence, reducing their reliance on literal, word-for-word translation, and enabling them to understand and produce language more efficiently.

Analysis of recent research and publications. The term "collocation" was introduced by Harold E. Palmer who defined "collocation" as "a succession of two or more words that must be learned as an integral whole and not pieced together from its component parts" [15, p. 10], but it was John R. Firth who laid most of the groundwork for later research into collocations. He also used the word collocation to refer to "mutual expectancies of words" [6, p. 195]. John Sinclair, Jimmie Hill, and Michael Lewis later made the most significant contributions to the understanding and pedagogical use of collocations. However, although the whole notion of collocations is extremely important for acquiring vocabulary, it has yet to be exploited to its full potential.

This article aims to 1) highlight the significance of collocations in English language teaching and learning; 2) look into the reasons why collocations are so challenging for those who learn English as a foreign language; 3) consider what kind of collocations teachers should focus on, why, and how.

Presentation of the main research material.

In this article, we will use the term collocation to refer to a succession of two or more words that must be learned as an integral whole [15, p. 10] because they occur together with a statistically significant frequency [3, p. 86] [4, p. 40] [10, p. 25] and have mutual expectancies, so that when native speakers see one word they can expect the presence of another [6, p. 195].

There are many strong arguments for the focus on collocations when teaching vocabulary in the EFL classroom.

Learners need to notice word combinations with words that naturally occur with a statistically significant frequency because learning in this manner builds contextual associations between words, making vocabulary easier to learn and remember. They also need their attention to be drawn to the collocations which may seem possible to them, perhaps by analogy with learners' first language (word-for-word translation) or by analogy with other collocations in English, but which sound unnatural to a native speaker of English and may even affect comprehension [9, p. 133]. For example, in English we say *strong wind* but *heavy rain*. The different adjectives in these word combinations are highly predictable to a native-speaker, but totally unexpected and utterly baffling to a learner who comes across them for the first time. However, those learners who memorize and use collocations radically improve their communication skills because they start thinking in language chunks and do not have to mentally piece together individual words each time they need to understand or use them. Therefore, for any learner of English learning English collocations is not something optional, but a fundamental principle.

Seeing collocations as groups of words that are regularly found together, Michael Lewis, who played the key role in the development of the Lexical Approach, [9, p. 133–134] provides a list of 20 types of collocations. According to The BBI Combinatory Dictionary of English [1, p. XIX-XXXIV], there are 7 types of lexical collocations and 8 major types of grammatical collocations, the eighth type including nineteen English verb patterns. The Oxford Collocations Dictionary for Students of English (2, back cover) contains about 150,000 collocations and that list is far from being exhaustive.

The immense number of collocations, as well as the vast range and variety of their types and patterns are a daunting challenge to English language learners. Therefore, given the limited class time available, teachers have to carefully select what to focus on in the classroom.

Among the many factors to consider when dealing with this problem, two key criteria stand out: the frequency of occurrence of collocations (i.e. how common this or that collocation is within students'

target level and the degree of their semantic transparency (i.e. how clearly the meaning of a collocation can be inferred from the meaning of its components).

The frequency of occurrence is important because high-frequency collocations, such as *make a decision*, *take a break*, *make a mistake*, *read aloud*, *drive safely*, *traffic jam*, *heavy traffic*, *native speaker*, *fast food*, etc., are immediately useful for learners in everyday situations and can contribute greatly to efficient and confident communication in and out of the classroom.

Resources such as the Oxford 3000, the Oxford 5000, and the Oxford Phrase List [13][14], although word lists and a phrase list rather than lists of collocations, can be effectively used to help teachers decide which collocations to emphasize in the classroom.

The Oxford 3000 is a list of the 3,000 words that are essential for learners of English at the CEFR levels from A1 to B2. The Oxford 5000 includes the words in the Oxford 3000, plus additional 2000 words that are essential for learners at the CEFR levels from B2 to C1. The Oxford Phrase List is a collection of 650 idioms, phrasal verbs, collocations, and other fixed phrases that are essential for learners of English at the CEFR levels from A1 to C1 [12].

The entries in the word lists and the phrase list are organized alphabetically and have been chosen based on their frequency in the Oxford English Corpus and relevance to learners of English [12]. All the three lists have the option to filter the words by CEFR level to see which words are the most important at a specific CEFR level. The CEFR level is shown beside each word in the word lists and beside each phrase in the phrase list, and you can hear the word pronounced in either British or American English.

Teachers can use these lists to identify essential high-frequency words at each CEFR level. Collocations that are made up of those essential high-frequency words should normally be the ones to focus on in the classroom. For instance, if the word lists designate *make* and *mistake* as A1 words, then A1 learners should certainly know and be able to use the collocation *make a mistake*. If *decline* is required at level B2 while *offer* and *invitation* are required at level A2, then B2 learners must know and be able to use the collocations *decline an offer* and *decline an invitation*.

It is, however, important to note that the frequency of the words that make up a collocation does not guarantee that the collocation is common. Some collocations that are composed of high-frequency words are rare despite being meaningful and natural, and EFL learners are not likely to encounter such collocations in typical communication and contexts at the CEFR levels from A1 to B1. For example: *take a look-see* (meaning “to look quickly”), but more informal compared to the more standard “take a look”), *do a double take* (meaning “to look at someone or something and then look again because you suddenly notice something unusual”, as a delayed reaction to a remark, situation, etc.). Even so, these resources can be very useful for teachers in identifying, selecting, and prioritizing collocations that are the most relevant for their learners.

The other major factor that affects the acquisition of collocations, and may be either a help or a hindrance, is how easy or difficult a collocation is for EFL learners to understand. This, in the context of collocations and other word combinations, can be presented as a continuum between transparency and opaqueness of meaning, which reflects various degrees of semantic clarity.

Semantic transparency refers to the easiness of inferring the meaning of a phrase from its components, while semantic opaqueness indicates that the meaning of a phrase cannot be directly derived from the constituents [5, p.1-3] [11, p. 5].

At one end of the continuum between transparency and opaqueness of meaning lie free word combinations [4, p. 39], e.g. *a nice flat*, *a big house*, *buy a car*, etc. These are syntactically and semantically unrestricted word combinations whose components retain full semantic independence, and the combination is compositional and completely transparent – the overall meaning is fully understandable from the individual words and their grammatical arrangement. Making use of free word combinations is not difficult – learners simply combine words grammatically.

At the other end of the continuum, lie idioms [4, p. 39] – groups of words that are non-compositional, fully opaque expressions where the meaning cannot be inferred from the meaning of the individual words. For example, *to kick the bucket* means *to die*, which is not evident from the words themselves. Understanding idioms often requires cultural or situational knowledge and explicit instruction, but once learners know the meaning of an idiom, they learn and use it as a language chunk naturally.

Collocations are between these two extremes. In the context of FL teaching, it makes sense to divide them into two categories:

1. Fully transparent collocations are compositional word combinations whose overall meaning can be easily inferred from the meanings of their components, e.g. such lexical collocations as *rainy day*, *fine weather*, *a pack of wolves*, *drive a car*, *ride a bicycle*, *fly a plane* (as a pilot), *commit a crime*, *commit to memory*, *submit a report*, *carry out an operation* (military), *perform an operation* (medical), *extremely inconvenient*; and such grammatical collocations as *a chance to win*, *an attempt to escape*, *by accident*, *in advance*, *angry at*, *interested in*, *ready to go*, *eager to help*, etc. One constituent of a transparent collocation can be delexicalized, losing part or all of its independent meaning, e.g. *make a decision*, *do homework*, *take a shower*, *have a drink*, etc.

Free combinations follow the open choice principle and are built word by word while collocations (including many fully transparent ones) follow John Sinclair’s famous idiom principle – they’re semi-prefabricated chunks of language.

2. Partially transparent or partly opaque collocations are semi-compositional word combinations where one constituent acquires a specific meaning that differs from its usual definition outside the collocation, e.g. *strong tea*, *heavy rain*, *a piece of*

advice, break a promise, run a risk, run a business, etc.

The words in collocations have a high degree of mutual expectancy and can be predicted by a native speaker, provided that the context is clear. Moreover, their components are closely associated with each other and they have a very limited choice of natural collocates. Remembering which word is a good collocate can pose big problems for learners.

The concept of semantic transparency is central to understanding how collocations function in English and how they should be taught to EFL learners. Collocations, which fall between free word combinations and idioms on the transparency–opaqueness continuum, present unique challenges and opportunities in language learning and teaching. Recognizing the distinctions between fully transparent and partially transparent collocations is essential for both learners and educators.

Completely transparent collocations, although fully compositional, are lexically fixed, which often results in learners making mistakes. Moreover, these collocations are not salient and therefore learners often fail to notice them. A common error in such collocations is substituting a word in a collocation with another word, thus producing grammatically correct but unnatural, and sometimes even comical, word combinations, such as saying **make homework* instead of *do homework* or saying **drive a bicycle* instead of *ride a bicycle*.

Partially transparent (or partly opaque) collocations are more challenging because one element of such a collocation acquires a specific meaning that is not fully predictable from its usual definition, as in *heavy rain, break a promise*, etc. Learners may be baffled by such collocations as *run a business* where the verb *run* acquires the meaning of “be in control of” or *run a risk* where the verb *run* acquires the meaning of “be subjected to”, “be affected by”, or “incur”.

One factor contributing the most to the difficulty of the acquisition of collocations is the incongruency of many collocations with collocations in learners’ first language. Incongruent collocations cannot be directly translated into the L2 [8, p. 2]. The English collocations *draw distinctions, draw tears, and draw a conclusion*, for example, have the same verb *draw*, but the equivalent Ukrainian collocations have different verbs. When learners attempt to translate such expressions word for word, directly from their native language, the result can again be miscollocations – unnatural expressions, such as **receive a shower* instead of *take a shower*.

These mistakes arise because the meaning of the whole collocation cannot be fully predicted from its parts and the collocation must be remembered “as an integral whole and not pieced together” from its components [15, p. 10]. That is why it is absolutely necessary to draw learners’ attention to noteworthy differences between collocations in learners’ L1 and L2. Contrastive analysis and translation, therefore, can be viewed as indispensable tools in teaching collocations that are only partially transparent.

Conclusion. There are specific obstacles related to the degree of transparency or opaqueness of collocations that make learning collocations difficult.

Transparent collocations are easy to understand, but their lack of saliency is a hindrance that necessitates explicit instruction. On the other hand, the lack of semantic transparency in partly opaque collocations impedes both their comprehension and production due to their non-literal meanings and is a major factor affecting the development of learners’ collocational competence. If teachers understand the challenges that collocations pose for EFL learners, they can make informed choices about how to maximize learning outcomes within the constraints of limited class time.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Benson M., Benson E., & Ilson R. The BBI combinatory dictionary of English: your guide to collocations and grammar (3rd ed.). Amsterdam: John Benjamin. 2010. 567 p.
2. Crowther J., Dignen S., & Lea D. (eds.). The Oxford Collocations Dictionary for Students of English (OCDSE). Oxford University Press. Oxford. XIII. 2002. 897 p.
3. Crystal D. A Dictionary of Linguistics & Phonetics. Sixth Edition. Oxford: Blackwell Publishing. XXV. 2008. 530 p.
4. Cruse D. A. Lexical Semantics, Cambridge: Cambridge University Press. XIII. 1986. 310 p.
5. Findlay J. Y. Meaning in LFG. Arka, I. W., Asudeh, A., & King, T. H. (eds.). Modular Design of Grammar: Linguistics on the Edge. Oxford, UK. Oxford University Press. 2021. P. 340–374. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844842.003.0020>.
6. Firth J. R. Modes of meaning. *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford UP. 1957. P. 190–215.
7. Hill J. Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. In Lewis, M. (ed). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications. 2000. P. 47–69.
8. Jeong H., & DeKeyser R. Development of automaticity in processing L2 collocations: The roles of L1 collocational knowledge and practice condition. *Studies in Second Language Acquisition*. 2023. 45. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263122000547>.
9. Lewis, M. (ed.). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Hove, England: Language Teaching Publications. 2000. 245 p.
10. Lewis M. Implementing the lexical approach: putting theory into practice. *Heinle, Cengage Learning*. 2008. 223 p.
11. Noveck I.A., Griffen N., & Mazzarella D. (2023). Taking Stock of an Idiom’s Background Assumptions: An Alternative Relevance Theoretic Account. *Frontiers in Psychology*. 2023. 14. P. 132–150. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1117847>.
12. Oxford Learner’s Dictionaries. Oxford Learner’s Word Lists. (n.d.-a). Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists/>
13. Oxford Learner’s Dictionaries. The Oxford 3000 and Oxford 5000. (n.d.-b). Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford3000-5000>
14. Oxford Learner’s Dictionaries. The Oxford Phrase List. (n.d.-c). Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford-phrase-list>
15. Palmer H. Second Interim Report on English Collocations. Tokyo: Kaitakusha. IV. 1933.188 p.

REFERENCES

1. Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (2010). The BBI combinatory dictionary of English: your guide to collocations and grammar (3rd ed.). Amsterdam: John Benjamin. 567 p.

2. Crowther, J., Dignen, S., & Lea, D. (eds.). (2002). The Oxford Collocations Dictionary for Students of English (OCDSE). Oxford University Press. Oxford. XIII. 897 p.
3. Crystal, D. (2008). A Dictionary of Linguistics & Phonetics (6th ed.). Oxford: Blackwell Publishing. XXV. 530 p.
4. Cruse, D. A. (1986). Lexical Semantics, Cambridge: Cambridge University Press. XIII. 310 p.
5. Findlay, J. Y. (2021). Meaning in LFG. Arka, I. W., Asudeh, A., & King, T. H. (eds.). Modular Design of Grammar: Linguistics on the Edge. Oxford, UK. Oxford University Press. P. 340–374.
DOI:
<https://doi.org/10.1093/oso/9780192844842.003.0020>.
6. Firth, J. R. (1957). Modes of meaning. Papers in Linguistics 1934–1951. London: Oxford UP. P.190–215.
7. Hill, J. (2000). Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. In M. Lewis (ed.). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Hove, UK: Language Teaching Publications. P. 47–69.
8. Jeong, H., & DeKeyser, R. (2023). Development of automaticity in processing L2 collocations: The roles of L1 collocational knowledge and practice condition. Studies in Second Language Acquisition. 45. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263122000547>.
9. Lewis, M. (ed.). (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Hove, England: Language Teaching Publications. 245 p.
10. Lewis, M. (2008). Implementing the lexical approach: putting theory into practice. Heinle, Cengage Learning. 223 p.
11. Noveck, I. A., Griffen, N., & Mazarella, D. (2023). Taking Stock of an Idiom's Background Assumptions: An Alternative Relevance Theoretic Account. Frontiers in Psychology. 14. P. 132–150. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1117847>.
12. Oxford Learner's Dictionaries. Oxford Learner's Word Lists. (n.d.-a). Oxford University Press. Retrieved July 12, 2025. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists/>.
13. Oxford Learner's Dictionaries. The Oxford 3000 and Oxford 5000. (n.d.-b). Oxford University Press. Retrieved July 12, 2025. URL:

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford3000-5000>.

14. Oxford Learner's Dictionaries. The Oxford Phrase List. (n.d.-c). Oxford University Press. Retrieved July 12, 2025. URL:

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford-phrase-list>.

15. Palmer, H. (1933). Second Interim Report on English Collocations. Tokyo: Kaitakusha. IV. 188 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШУТЕНКО Ігор – доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Наукові інтереси: лексичні блоки, омографи та омографи в англійській мові, мнемотехніки у вивченні іноземних мов, міжнародні стандартизовані тести з англійської мови.

ЛОТОШНИКОВА Світлана – старший викладач кафедри авіаційної англійської мови Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Наукові інтереси: лексичний підхід у викладанні англійської мови для спеціальних цілей (ESP), ідіоми та прислів'я, оцінювання рівня володіння англійською мовою військовослужбовців та авіаційного персоналу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHUTENKO Ihor – Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University.

Scientific interests: multiword lexical units, homophones or homographs in the English language, mnemonics in learning foreign languages, international standardized English language proficiency tests.

LOTOSHNIKOVA Svitlana – Senior Lecturer, Department of Aviation English, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University.

Scientific interests: lexical approach in ESP teaching, idioms and proverbs, assessing the English language proficiency of military and aviation personnel.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.08.2025 р.

УДК 373.5:821.161.2-047.46

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-315-319

ЮЛДАШЕВА Людмила –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства Київського національного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6561-8827>
e-mail: 1alimduyl@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЗАВДАННЯ І СТРАТЕГІЇ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему формування інтерпретаційної компетентності як важливої складової читачького розвитку в умовах компетентнісної парадигми гуманітарної освіти. Проаналізовано сутність поняття «інтерпретаційна компетентність», окреслено її ключові компоненти та акцентує на динамічному характері її формування. Зазначено, що інтерпретаційна компетентність передбачає не лише розуміння змісту художнього твору, а й здатність до його глибокого тлумачення, оцінювання, концептуального осмислення та співвіднесення з культурним і особистісним контекстами.

Проблема методичної спадкоємності у формуванні інтерпретаційної компетентності на різних рівнях освіти (у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) і закладах вищої освіти (ЗВО) нині залишається недостатньо дослідженою. Попри наявність праць, присвячених цій проблематиці у межах шкільної чи університетської освіти, бракує компаративного аналізу стратегій, методів і типів завдань, що використовуються на кожному з етапів. Водночас саме такий аналіз дозволив би сформувати уніфіковану, наскрізну модель читачького розвитку, що відповідає б сучасним вимогам літературної освіти, зорієнтованої на компетентності.

Метою статті є дослідження принципів формування інтерпретаційної компетентності в учнів і студентів та визначення спільних та відмінних методичних стратегій, характерних для шкільного і вузівського рівнів. У студії представлено порівняння типів інтерпретаційних завдань, що демонструє поступове ускладнення читачьких дій – від емоційного реагування до теоретичного моделювання. Особливу увагу приділено ролі емоційного досвіду, формам роботи з текстом, очікуваним результатам та методологічній базі аналізу. Запропоновано практичну модель інтерпретаційної наступності, яка ілюструє, як шкільне осмислення твору через рефлексивні, асоціативні та особистісні завдання поступово трансформується в академічне аналітичне тлумачення на рівні ЗВО з використанням літературознавчих підходів. Доведено, що забезпечення методичної спадкоємності можливе за умов поетапного ускладнення завдань, збереження цілісності читачького досвіду, опори на тексти з багаторівневою інтерпретаційною структурою та методичної взаємодії педагогів школи й університету.

У підсумку наголошено, що формування інтерпретаційної компетентності має спиратися на стратегії, які не розривають логіку читачького розвитку, а забезпечують її цілісність. Перспективним вбачається подальше створення методичних моделей міжрівневої координації, розробка універсальних інтерпретаційних маршрутів та інтегрованих курсів, здатних охопити всі етапи становлення читачької свідомості – від першої емоційної реакції до складної академічної інтерпретації.

Ключові слова: інтерпретаційна компетентність, літературна освіта, методика, наступність, шкільна література, університетський курс.

YULDASHEVA Liudmyla –

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature,

Comparative Studies and Grinchenko Studies

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6561-8827>

e-mail: 1alimduyl@gmail.com

DEVELOPING INTERPRETATIVE COMPETENCE: TASKS AND STRATEGIES AT DIFFERENT LEVELS OF LITERARY EDUCATION

The article addresses the issue of developing interpretative competence as a vital component of reading development within the competence-based paradigm of humanities education. The author analyzes the essence of the concept of "interpretative competence," outlines its key components, and emphasizes its dynamic nature. Interpretative competence involves not only understanding the content of a literary work but also the ability to interpret it deeply, evaluate its meaning, conceptualize its structure, and relate it to both cultural and personal contexts.

The problem of methodological continuity in the development of interpretative competence at various educational levels (general secondary and higher education) remains insufficiently studied. Although there are studies devoted to this issue within either school or university education, there is a lack of comparative analysis of strategies, methods, and task types applied at each stage. At the same time, such an analysis could help develop a unified, cross-level model of reading development that would meet the contemporary requirements of competence-oriented literary education.

The purpose of this article is to analyze the principles of developing interpretative competence in pupils and students, to identify the common and distinctive methodological strategies used at the school and university levels, and to propose a model of cross-level continuity in literary text interpretation. The study presents a comparison of interpretative task types that demonstrates the gradual complication of reading activities—from emotional response to theoretical modeling. Special attention is paid to the role of emotional experience, formats of text-based work, expected learning outcomes, and the methodological basis for analysis. The article proposes a practical model of interpretative continuity, which illustrates how school-level engagement with literary texts through reflective, associative, and personal tasks gradually transforms into academic analytical interpretation at the university level using literary theoretical approaches. The study proves that ensuring methodological continuity is possible through the step-by-step complication of tasks, the preservation of the integrity of reading experience, engagement with texts that allow for multilevel interpretation, and the methodological collaboration of school teachers and university instructors.

In conclusion, the article emphasizes that the development of interpretative competence should be based on strategies that maintain the logic of reading development rather than disrupt it. It highlights the prospects of creating methodological models for cross-level coordination, the development of universal interpretative pathways, and integrated courses that encompass all stages of reader formation—from initial emotional response to complex academic interpretation.

Key words: interpretative competence, literary education, methodology, continuity, task types, school literature, university curriculum.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасній літературній освіті дедалі більшого значення набуває інтерпретаційна компетентність – здатність читача не лише розуміти зміст художнього твору, а й глибоко його осмислювати: аналізувати художні засоби, виявляти авторські інтенції, будувати власну аргументовану версію прочитання. Саме такі вміння стають індикатором сформованої читачької зрілості, необхідної як учневі старших класів, так і студентів-філологів. Водночас із переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти зросла потреба у розробці методик, що забезпечують наступність у формуванні інтерпретаційної компетентності на різних етапах навчання. У шкільному курсі літератури акцентовано на емоційному відгуку, спробах рефлексії, розвитку особистісного прочитання, аналізу

художнього тексту у єдності змісту й форми. Натомість у ЗВО відбувається перехід до теоретичного узагальнення та наукової інтерпретації тексту, поглиблення системного аналізу.

Актуальність теми зумовлена необхідністю виявити методичні стратегії, які б не розривали логіку формування читачької культури між школою і вишем, а натомість сприяли б її поступовому, послідовному розвитку. У цьому контексті важливо дослідити, які типи завдань, прийоми і форми роботи є ефективними на кожному етапі та як забезпечити їхню наступність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування інтерпретаційної компетентності набули помітної актуалізації в межах літературної освіти. Зокрема, окремі аспекти цієї проблеми вже були предметом наукової уваги. І. Бороздіна трактує інтерпретаційну компе-

тентність як важливий складник професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології, визначаючи її як комплекс знань, умінь і навичок, пов'язаних з осмисленням художнього тексту [1, с. 16]. На її думку, така компетентність охоплює вміння здійснювати смисловий аналіз, усвідомлювати художню форму, оцінювати ідеологічні й естетичні елементи твору. Водночас дослідження О. Ратушняка фокусоване на формуванні інтерпретаційної компетентності в старшокласників засобами зарубіжної літератури [5], зокрема з використанням евристичної бесіди, рефлексії, візуалізації та читацьких есеїв. Водночас проблема наступності у формуванні інтерпретаційної компетентності на двох рівнях освіти – у загальній середній школі та у закладі вищої освіти – досі не стала предметом окремого системного аналізу. Компаративне вивчення стратегій, типів завдань, характерних для кожного з етапів, може стати перспективним з огляду на потребу у створенні безперервної освітньої моделі, яка б забезпечувала читацький розвиток від учня до фахівця-філолога. Саме тому обрана тема є науково і практично значущою в умовах модернізації сучасної літературної освіти.

Метою статті є аналіз принципів формування інтерпретаційної компетентності в учнів і студентів, окреслення спільних та відмінних методичних стратегій на рівні школи та вишу, а також створення моделі наступності у вивченні художнього тексту, що сприятиме формуванню активного й аналітично підготовленого читача, здатного до критичного мислення.

У сучасній парадигмі гуманітарної освіти ключовим вектором є формування читацької особистості, здатної не лише до сприйняття художнього тексту, а й до його свідомого тлумачення, оцінювання та зіставлення з особистісним і культурним досвідом. У цьому контексті особливої значущості набуває інтерпретаційна компетентність. О. Зарецька кваліфікує інтерпретаційну компетентність як «здатність успішно долати будь-які завдання, що вимагають інтерпретації як основного засобу вирішення» [3]. У межах сучасної гуманітарної освіти поняття інтерпретаційної компетентності трактують як уміння суб'єкта освітнього процесу (учня або студента) здійснювати усвідомлене, багаторівневе, рефлексивне прочитання художнього твору, спираючись на текст, контекст, власний досвід та базові літературознавчі поняття. Ця компетентність поєднує елементи аналітичного, емоційно-оцінного, критичного і креативного читання, формуючи цілісну читацьку позицію.

Зауважимо, що інтерпретаційна компетентність є ключовим компонентом не лише читацької, а й фахової компетентності майбутнього філолога. Її цілеспрямоване формування повинно здійснюватися на основі наступності, поступового ускладнення читацьких завдань, використання інтегративних методів аналізу художнього тексту. З огляду на компетентнісні орієнтири освіти, інтерпретаційна компетентність охоплює низку ключових складників: 1) текстуальне розуміння – здатність виявляти сенси, підтекст, структуру й

образну систему твору; 2) контекстуальне мислення – уміння співвідносити художній твір із соціокультурною, історичною, біографічною інформацією; 3) естетичну рефлексію – сформованість читацького смаку, емоційного сприйняття, художньої інтуїції; 4) аналітико-критичні навички – здатність аргументовано тлумачити, зіставляти, ставити проблемні запитання до тексту; 5) творче переосмислення – володіння прийомами інтерпретації через різні форми (есеї, проєкт, міні-інсценізація, візуалізація тощо).

Як зазначає Л. Греб, інтерпретаційна компетентність не є сталою, вона розвивається у динаміці навчального процесу – через активізацію рефлексивних і аналітичних дій, накопичення культурного досвіду, взаємодію з різними типами текстів [2, с. 85]. Тому методика повинна бути зорієнтована на моделювання ситуацій проблемного читання, відкритого діалогу, переосмислення. Аналізуючи інтерпретаційну компетентність школярів, О. Ратушняк зазначає: «Структура категорії *інтерпретаційна компетентність особистості* носить складний, багаторівневий характер. З-поміж індивідуально-психологічних особливостей, що становлять інтерпретаційну компетентність виділяємо: естетичну сприйнятливість, естетичний смак, уміння формувати і формулювати власні естетичні судження» [5, с. 26].

У шкільній практиці інтерпретація зазвичай починається з елементарних форм: переказу, особистої реакції, відповіді на запитання. Проте вже в старших класах учнів залучають до проблемного аналізу, діалогу з текстом, пошуку авторських кодів. У вузівському курсі літератури відбувається розширення цієї бази: додається професійна термінологія, теоретичне осмислення літературних категорій, що дає змогу здійснювати складніші моделі інтерпретації. Отже, інтерпретаційна компетентність не є сталою навичкою, вона формується поступово, через розширення кола текстів, ускладнення завдань та занурення в методи наукового аналізу. Саме тому важливо забезпечити наступність у формуванні інтерпретаційної компетентності: закласти основи в шкільному курсі й поглиблювати їх в університеті, уникаючи розриву між читацькою інтуїцією та літературознавчим мисленням. Формування інтерпретаційної компетентності на різних рівнях освіти потребує врахування вікових, психологічних та пізнавальних особливостей учнів і студентів, а також відмінностей у змісті навчальних програм. Методика викладання літератури у ЗЗСО зосереджена на розвитку базових навичок емоційного й логічного сприйняття тексту, водночас у ЗВО наголос робиться на концептуальному аналізі, науковій аргументації та авторській інтерпретації. Стратегічні підходи у школі й університеті відрізняються глибиною, рівнем абстрагування, вимогами до складності мислення. Розглянемо ці відмінності у порівняльному форматі. У процесі формування інтерпретаційної компетентності учнів та студентів важливим чинником є врахування рівня освіти, цільових орієнтирів, особливостей читацького

досвіду та методичної бази, на якій будується аналіз художнього тексту.

У школі (ЗЗСО) завдання здебільшого базуються на базовому або середньому рівні складності. Вони зазвичай мають навчально-репродуктивний характер з деякими елементами аналізу. Йдеться про завдання, що вимагають від учнів умінь переказати, визначити головну думку, висловити емоційну оцінку, здійснити елементарне порівняння. Натомість у ЗВО інтерпретаційні завдання набувають дослідницького, аналітичного, продуктивно-креативного характеру. Від студента очікують умінь будувати власну концепцію прочитання тексту з оперттям на літературознавчі підходи, досвід і культурну обізнаність.

Для учнів типові завдання мають формулювання на кшталт: «Вислови власну думку», «Аргументуй оцінку героя», «Визнач провідну ідею твору», «Порівняй вчинки персонажів». Такі завдання сприяють розвитку елементарних інтерпретаційних дій, зокрема оцінювання, осмислення моральних позицій, співвіднесення з власним життєвим досвідом. На рівні ЗВО використовуються більш складні завдання: «Напиши есей», «Проаналізуй символіку твору», «Застосуй конкретний літературознавчий метод до аналізу тексту». Вони передбачають не просто розуміння змісту, а здатність створювати авторську аналітичну версію, працювати з текстом як із феноменом культури.

На шкільному етапі емоційне співпереживання має провідне значення. Саме воно часто слугує мотиваційною основою для занурення в текст. Учень співчуває герояві, переживає події, зіставляє ситуації з особистим досвідом – усе це сприяє народженню початкової інтерпретації. У ЗВО емоційний компонент не зникає, але відходить на другий план, поступаючись місцем раціональному аналізу. Від студента очікують не просто реакцію, а аналітичне осмислення причин, наслідків, ідейної напруги тексту з урахуванням емоційного тла.

У ЗЗСО переважають інтерактивні, ігрові та творчі форми: бесіди, читачькі щоденники, рольові ігри, створення колажів, виконання мініпроектів. Ці форми доступні, вони мотивують, сприяють залученню учнів до процесу інтерпретації через практичну й емоційну активність. Натомість у ЗВО домінують більш академічні форми: наукова дискусія, написання рецензій, доповідей, проведення теоретичного аналізу, інтерпретаційне моделювання. Такі форми стимулюють набуття студентами дослідницьких навичок і вміння працювати з науковим дискурсом. Шкільний курс орієнтований на формування здатності учня бачити морально-етичний зміст твору, формулювати власне оцінне судження, аргументувати емоційно-ціннісні висновки. У вищій школі результатом має стати здатність студента сформулювати гіпотезу тлумачення, здійснити глибокий аналіз художньої концепції твору, застосувати відповідну теорію або метод до інтерпретації. У ЗЗСО інтерпретація часто має інтуїтивний характер, формується на основі евристичних запитань і педагогічного супроводу. Учні ще не повністю використовують

науковий апарат, тому методика зосереджена на створенні ситуацій читання і співпереживання. У ЗВО, натомість, студенти залучаються до методологічно обґрунтованого аналізу. Застосовують герменевтичний, структуралістський, психоаналітичний, феноменологічний, рецептивно-естетичний підходи, що дає змогу вивести інтерпретацію на рівень фахового академічного дослідження.

Отже, існують не лише формальні відмінності між завданнями в ЗЗСО та ЗВО, відмінною є й читацька спроможність. Наступність у формуванні інтерпретаційної компетентності має ґрунтуватися не лише на повторенні методів, а передусім на логіці ускладнення завдань і поступовому введенні учня в поле академічного тлумачення тексту. Учень, який вмів емоційно й логічно читати, згодом стає студентом, здатним розглядати текст як філософську, естетичну, міжкультурну модель. Зокрема, під час аналізу вірша Ліни Костенко *«Страшні слова, коли вони мовчать...»* учитель намагається в учнів викликати емоційний відгук, сформувати перші спроби тлумачення, навчити виявляти поетичні образи й підтексти. Для цього практикують такі форми роботи: читачький щоденник, асоціативний кластер, творча мініінтерпретація, візуалізація образів поезії. Студенти ж поглиблюють рівень інтерпретації твору завдяки залученню теоретико-літературного інструментарію, формують критичне сприйняття, аналізують міжтекстові зв'язки, осмислюють текст по-філософськи. Змінюються й форми роботи: семінар, аналітичний есей, інтерпретаційна презентація, компаративістичний аналіз.

Практична модель методичної наступності у формуванні інтерпретаційної компетентності передбачає поступове ускладнення читачьких дій, опанування інструментів аналізу художнього тексту та збереження зв'язку між емоційно-особистісним і раціонально-аналітичним рівнями осмислення. Це особливо важливо під час вивчення творів із багатошаровою структурою – таких, як новела Франца Кафки *«Перевтілення»*. Поданий нижче приклад демонструє, як можна вибудувати систему інтерпретаційних завдань на різних освітніх рівнях з дотриманням принципу методичної наступності.

У шкільному курсі (10–11 класи) робота з твором має бути зосереджена на виявленні теми відчуження, трансформації, сімейних ролей. Учні пропонують завдання, які розвивають емоційно-оцінне ставлення до подій та героїв, сприяють формуванню читачького співпереживання та базових аналітичних умінь. Наприклад: «Опишіть зміни в поведінці членів родини»; «Складіть монолог Грегора Замзи після сцени, коли його поранив батько» тощо. Такі завдання дають змогу учням осмислити текст крізь призму власного досвіду, виявити ключові мотиви, розширити емоційно-ціннісний горизонт прочитання. Водночас педагог може вводити елементи інтертекстуальності та елементи символічного тлумачення. Натомість студентська аудиторія опрацьовує текст новели на основі літературознавчих концепцій. Аналіз переходить у

площину філософської інтерпретації, міфокри-тичного підходу, екзистенціального прочитання. Наприклад: «Застосуйте до новели один із літературознавчих методів (психоаналітичний або екзистенціальний)».

Отже, запропонована модель забезпечує наступність завдяки структуруванню інтерпретаційних дій: у школі – з'ясування тем, образів, конфліктів, початкове осмислення підтекстів; у ЗВО – аналітична інтерпретація, оперування поняттєво-категоріальним апаратом, робота з науковими джерелами та контекстами. Зрештою, таке читання перетворює художній твір на простір інтелектуальної та етичної взаємодії, відкритий як для учня, так і для студента.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Отже, у контексті трансформації сучасної літературної освіти формування інтерпретаційної компетентності набуває особливого значення як у шкільному, так і в університетському навчанні. Аналіз методичних підходів свідчить про необхідність вибудовування послідовної системи читацького розвитку, яка забезпечує поступове ускладнення завдань і розширення рівнів розуміння художнього тексту. Розглянуті відмінності між методиками ЗЗСО та ЗВО вказують на те, що інтерпретаційна компетентність є динамічною категорією, що потребує цілеспрямованого формування через розвиток емоційної чутливості на початкових етапах; введення елементів аналізу, порівняння, проблематизації в старшій школі; опанування наукового інструментарію й концептуального осмислення тексту в університеті.

Забезпечення методичної спадкоємності між ЗЗСО і ЗВО можливе за умов: створення наскрізної моделі інтерпретаційних дій; упровадження типології завдань, які поступово ускладнюються, але зберігають цілісність читацького досвіду; опори на тексти, що мають потенціал для багаторівневої інтерпретації; взаємодії між шкільними вчителями та викладачами ЗВО у форматі спільних методичних проєктів. Це дає змогу сформуванню цілісного, критично мислячого, культурно свідомого читача – особистість, здатну до глибокого діалогу з літературним текстом і з собою. Перспективною видається подальша розробка методичних стратегій міжрівневої координації та створення єдиної лінії літературної освіти, що охоплює всі етапи читацького становлення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бороздіна І. В. Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх бакалаврів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. Вип. 3(25). С. 15–21.
2. Греб Л. В. Поглиблене читання як засіб формування інтерпретаційної компетентності студентів. *Філологічні трактати*. 2021. Т. 13. № 1. С. 84–89.
3. Зарецька О. О. Інтерпретативна компетентність дорослої особистості як чинник її самоконструювання. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2022/2.pdf (дата звернення: 15.06.2025).

4. Новаківська Л. В. Забезпечення наступності у викладанні словесності на різних освітніх рівнях: форми і методи (XIX – поч. XX ст.). URL: <https://www.academia.edu/127453258> (дата звернення: 15.06.2025).

5. Ратушняк О. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 231 с.

REFERENCES

1. Borozdina, I. V. (2021). Formuvannia interpretatsiinoi kompetentnosti maibutnix bakalavriv-filolohiv [Developing interpretative competence of future bachelor students in philology]. *Problemy pidgotovky suchasnoho vchytelia*. 3(25). S. 15–21. [in Ukrainian]
2. Hreb, L. V. (2021). Pohlyblene chytannia yak zasib formuvannia interpretatsiinoi kompetentnosti studentiv [Close reading as a means of developing students' interpretative competence]. *Filolohichni traktaty*. 13(1). S. 84–89. [in Ukrainian]
3. Zaretska, O. O. (2022). Interpretatyvna kompetentnist' dorosloyi osobystosti yak chynnyk yiyi samokonstrukttsii [Interpretative competence of the adult personality as a factor of self-construction]. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2022/2.pdf [in Ukrainian]
4. Novakivska, L. V. (2022). Zabezpechennia nastupnosti u vykladanni slovesnosti na riznykh osvithnikh rivniakh: formy i metody (XIX – pochatok XX st.) [Ensuring continuity in the teaching of literature at different educational levels: forms and methods (19th – early 20th centuries)]. URL: <https://www.academia.edu/127453258> [in Ukrainian]
5. Ratushniak, O. (2008). Formuvannia interpretatsiinoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia zarubizhnoi literatury [Developing interpretative competence of high school students in the process of studying foreign literature]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv. 231 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЮЛДАШЕВА Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, компаративістики і ґрінченкознавства, Київський столичний університет імені Бориса Ґрінченка.

Наукові інтереси: методика викладання літератури, сучасний український поетичний дискурс, дитяча література.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YULDASHEVA Liudmyla – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, Comparative Studies and Grinchenko Studies, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: methodology of teaching literature, contemporary Ukrainian poetic discourse, children's literature.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.08.2025 р.

УДК 378.091.212:[001.891:174.7

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-320-324

ВАСЮТИНА Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено досвід організації навчально-наукової та науково-дослідницької діяльності студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта» у процесі фахової підготовки з метою формування у них академічної доброчесності.

Узагальнено сучасні підходи до інтеграції політики академічної якості у внутрішньоорганізаційний простір закладу вищої освіти, яка передбачає цілеспрямоване формування академічної культури університетського середовища, детальне ознайомлення всіх суб'єктів освітнього процесу з класифікацією порушень принципів доброчесності, нормативними заходами академічної відповідальності, потребою нормативно-правового врегулювання використання ІІІ у наукових дослідженнях.

Звернено дослідницьку увагу на формування академічної доброчесності майбутніх учителів початкової школи через залучення їх до різних форм наукових досліджень (проектних, курсових, кваліфікаційних робіт, написання публікацій), які розглядаємо через призму організації обов'язкової навчально-наукової та добровільної науково-дослідницької діяльності.

На прикладі освітніх компонентів «Основи природознавства» та «Методика викладання громадянської та історичної освітньої галузі» розкрито особливості організації навчально-наукової діяльності студентів. Наголошено на дієвості парних і групових проектних робіт, виконанні курсових досліджень, які інтегрують навчальний та науковий складники професійного становлення, реалізують тісний зв'язок із вимогами сучасної шкільної початкової освіти.

Акцентовано увагу на важливості науково-дослідницької діяльності студентів задля забезпечення їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, яка відбувається поза межами вивчення дисциплін освітньо-професійної програми. Описано специфіку організації роботи наукової проблемної групи, роль керівника в створенні дослідницького середовища, стимулюванні творчої активності і відповідальності здобувачів освіти за результат роботи.

Ключові слова: підготовка фахівців, академічна доброчесність, навчально-наукова та науково-дослідницька діяльність, соціономічні спеціальності, АЗ «Початкова освіта», штучний інтелект.

VASIUTINA Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Primary Education and
Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua

RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR IN SHAPING ACADEMIC INTEGRITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article highlights the experience of organizing educational and research activities of undergraduate students majoring in A3 "Primary Education" within the framework of professional training aimed at fostering academic integrity. Modern approaches to the integration of academic quality policy into the institutional environment of higher education institutions are summarized. This process involves the purposeful development of an academic culture, the familiarization of all participants in the educational process with the classification of integrity violations and regulatory measures of academic responsibility, as well as the need for legal regulation regarding the use of artificial intelligence in research.

Particular attention is paid to the development of academic integrity among future primary school teachers through their involvement in various forms of research activities (project-based work, course papers, qualification theses, publications), considered through the prism of compulsory educational research and voluntary scientific activities. Using the educational components "Fundamentals of Natural Science" and "Methods of Teaching Civic and Historical Educational Fields" as examples, the article reveals the specific features of organizing students' educational and research activities. Emphasis is placed on the effectiveness of paired and group project work, as well as on course research projects that integrate educational and scientific components of professional development, ensuring close alignment with the requirements of modern primary school education.

The importance of students' research activities is underlined in terms of supporting their individual educational trajectories beyond the framework of the educational and professional program. The article describes the specifics of organizing the work of a scientific problem group, as well as the role of the supervisor in creating a research environment, encouraging creativity, and fostering students' responsibility for their research outcomes.

Keywords: teacher training, academic integrity, educational and research activities, socionomic specialties, A3 "Primary Education," artificial intelligence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах реформування вищої освіти України проблема формування академічної доброчесності здобувачів різних освітніх рівнів набуває особливої актуальності. Вона постає не лише як морально-етичний орієнтир, але й як обов'язкова складова професійної підготовки

студентів соціономічних спеціальностей, у тому числі і майбутніх учителів початкової школи. Студенти спеціальності АЗ «Початкова освіта» мають усвідомлювати, що їх майбутня педагогічна діяльність пов'язана з вихованням нових поколінь, а отже, неможлива без внутрішньої відповідальності, чесності, критичного мислення та

здатності до власних наукових пошуків. Саме тому проблема ефективної організації та розвитку наукової діяльності у сучасному закладі вищої освіти як з боку викладачів, так і студентів, нині потребує переосмислення з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх траєкторій, використання штучного інтелекту, можливостей внутрішньої та зовнішньої академічної мобільності, потенціалу освітнього середовища ЗВО, зокрема, його матеріальної бази.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Цінним для розуміння особливостей організації наукової діяльності студентів соціономічних спеціальностей є дослідження В. Гришка [4], Л. Грицаєнко, О. Іванової, О. Горицької, Т. Шаповалової [5], де акцентовано увагу на процесі поетапного впровадження принципів академічної доброчесності у діяльність закладів вищої освіти. Важливим є наголос на тривалій спільній роботі адміністрації, викладачів і студентів, спрямованій на інтеграцію політики якості у внутрішню культуру університету, ознайомлення з видами порушень академічної доброчесності та заходами відповідальності за їх скоєння, розробку і впровадження сучасних технологічних інструментів для контролю академічних результатів здобувачів вищої освіти, виявлення і протидії порушенням академічної доброчесності.

Привертають увагу дослідження С. Горчинського, М. Софілканич, І. Горбенко щодо впливу застосування штучного інтелекту на якість української освіти й академічної доброчесності. Автори справедливо зауважують, що з «появою в Україні такого цифрового продукту, як ChatGPT, в освітній сфері з'явилися принципово нові можливості для маніпуляції академічною доброчесністю та іншими принципами організації освітнього процесу» [3, с. 1]. Їх думку підтримує О. Васильєв, який розглядає теоретико-методичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах інтеграції штучного інтелекту в освітню сферу і пропонує конкретні кроки для формування академічної доброчесності учасників освітнього процесу у цьому напрямі [1].

Науково значущим є аналіз морально-етичних засад й нормативно-правових положень, що регламентують дотримання академічної доброчесності у науковій сфері, здійснених С. Паламар та М. Науменко [7]. Вчені підкреслюють, що перед академічною спільнотою постає завдання раціонального добору методів, спрямованих на формування усвідомленого ставлення до відповідальності за прояви недоброчесності у навчальному процесі та розвиток ціннісних орієнтацій здобувачів освіти [7]. На нашу думку, саме таке бачення розв'язання проблеми формування академічної доброчесності у процесі організації наукової діяльності студентів є ефективним.

Метою статті є висвітлення досвіду формування академічної доброчесності у студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта» у процесі організації навчально-наукової та науково-

дослідницької діяльності під час фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Одним із ключових напрямів функціонування університетів, які готують фахівців соціономічної сфери виступає інтеграція освітнього, наукового й культурного компонентів, що реалізується, зокрема, через залучення здобувачів освіти до різних форм наукових досліджень. Відповідно до обраної спеціальності та рівня вищої освіти, студенти мають опановувати навички наукового пошуку у процесі написання курсових, кваліфікаційних робіт, що є обов'язковим складником їхньої персональної освітньої траєкторії. Задля забезпечення якості виконання наукових досліджень, в закладах вищої освіти запроваджено відповідні положення, які у різних форматах доводяться до відома студентів до початку їхньої наукової діяльності. Наприклад, в УДУ імені Михайла Драгоманова політика щодо академічної доброчесності в освітньому процесі ґрунтується на засадах відповідного положення (<https://bit.ly/3I5s3x1>). Згідно з його основними тезами, викладач / викладачка знайомить студентів із нормами поведінки під час занять, правилами користування електронними засобами комунікації, вимогами щодо недопущення академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації та списування. Особлива увага приділяється забороні використання сторонніх матеріалів під час оцінювання знань, а також необхідності чіткого посилання на джерела при роботі з Інтернет-ресурсами. Водночас, питання фіксації використання ШІ у студентських дослідженнях є відкритим і потребує чітких рекомендацій щодо можливостей застосування.

Основоположними у нашому дослідженні є досвід О. Ярошенко, яка аналізуючи наявні підходи до організації дослідницької активності у вищій школі, виокремлює два основних напрями наукової діяльності студентів: «навчально-наукову» та «науково-дослідницьку». Перша з них реалізується в межах освітнього процесу й передбачає виконання завдань навчально-дослідницького характеру (курсів роботи, індивідуальні проекти, реферати тощо), тоді як друга охоплює ініціативні пошуки, що виходять за рамки навчальних планів і програм. Прикладами такої діяльності є участь у роботі студентських наукових гуртків, у дослідженнях кафедр і лабораторій, виконанні державних чи міжнародних наукових проектів, співпраця з науково-дослідними інститутами [6].

Цінним є урахування зарубіжного та вітчизняного досвіду з упровадження ідей проектно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning), у межах якого студенти виконують міждисциплінарні проекти, що поєднують елементи наукового пошуку з практичною значущістю результатів. Також поширення набуває STEM-освіта у ЗВО, яка стимулює інтеграцію знань із природничих наук, технологій, інженерії та математики, забезпечуючи міждисциплінарний характер студентських досліджень. Крім того, у практиці європейських університетів утверджується концепція «Research-based Learning», коли

навчальний процес від самого початку вибудовується на основі залучення студентів до міні-досліджень, експериментів та критичного аналізу. Прикладом ефективної реалізації таких ідей в Україні є груповий проєкт «Чернігівський Семаргл», виконаний студентами різних спеціальностей соціономічної сфери Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (керівники: Н. Стрілецька, В. Коваль, О. Кисла (<https://bit.ly/4g7T4MT>)).

На педагогічному факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова формування академічної доброчесності у майбутніх учителів початкових класів відбувається через організацію їх дослідницької активності у двох основних векторах: по-перше, у межах виконання обов'язкових навчально-дослідницьких завдань із дисциплін, які вони вивчають у межах фахової підготовки; по-друге, у вигляді ініціативних наукових пошуків студентів, що виходять за межі навчальних програм і здійснюються під науковим керівництвом викладачів.

Втілення першого напрямку – *навчально-наукового* – проілюструємо на прикладі вивчення освітніх компонентів ОПП бакалаврів, пов'язаними з освітніми галузями «Природнича» і «Громадянська та історична». Зокрема, у процесі опанування «Основ природознавства», «Методики викладання громадянської та історичної освітньої галузі» передбачено виконання обов'язкових проєктів. Студентам запропоновано теми, що поєднують навчальний і дослідницький аспекти: «Докази кулястості Землі. Форми Землі», «Цікавинки про Всесвіт та Сонячну систему», «Місцевий, поясний і літній час. Лінія зміни дат. Календар», «Сила тяжіння і магнітне поле Землі, значення магнетизму і природі та житті людини», «Лепбук як засіб організації вивчення матеріалу з природничої та громадянської освіти», «Групові і парна робота як провідні форми навчання учнів природничої та громадянської освіти» та ін. Виконання цих завдань відбувається у різних форматах – у парах і групах – що сприяє формуванню у студентів навичок командної роботи, розвитку комунікативних компетентностей. Важливим моментом стає публічне визнання використання різних моделей ІІІ при підготовці проєктів та чітка фіксація авторського внеску у результат роботи [2].

Особливу цінність становлять студентські роботи, виконані під нашим керівництвом під час вивчення фахових методик, які отримали найвище визнання на Всеукраїнських конкурсах наукових робіт зі спеціальності АЗ «Початкова освіта» і, відповідно, є проявом високого рівня сформованості академічної доброчесності їх виконавців. Зокрема, відзначено призовими місцями дослідження з таких тем: «Формування ціннісних орієнтацій в учнів 1-го класу у процесі вивчення природознавства» (2016 р.), «Формування дослідницьких умінь в учнів 4-го класу в процесі реалізації міжнародних проєктів в умовах змішаного навчання» (2018 р.), «Зміст, форми організації та методи формування наскрізних умінь в учнів початкової школи в процесі проєктної

діяльності» (2019 р.), «Формування основ громадянської компетентності в учнів початкової школи в процесі хвильового занурення в умови STREAM-освіти» (2020 р.), «Підготовка вчителів до організації дистанційного та змішаного навчання молодших школярів в умовах сільської школи» (2021 р.), «Формування у молодших школярів вміння працювати з інформацією засобами технологій комп'ютерного моделювання (Chat GPT)» (2024). Результати цих студентських досліджень опубліковано у відкритому доступі на мультимедійних платформах університетів, які організовували ці конкурси (<https://vspu.edu.ua/>; <https://www.cusu.edu.ua/ua/>), що розширює аудиторію зацікавлених осіб та підсилює їх практичну значущість.

Другий напрям організації наукової діяльності здобувачів спеціальності АЗ «Початкова освіта» – *науково-дослідницький* – виходить за межі обов'язкових освітніх компонентів і здійснюється за ініціативою студентів під керівництвом викладачів. Він забезпечує можливість для наукового зростання майбутніх учителів відповідно до їхніх індивідуальних освітніх траєкторій, зокрема шляхом участі у діяльності постійно діючої проблемної наукової групи. Ефективність роботи такої групи значною мірою визначається дотриманням принципів, які виокремила О. Ярошенко: усвідомленості, ініціативності, самостійності, публічного представлення результатів та наукового керівництва з боку викладачів [6].

Члени наукової групи активно залучаються до наукових комунікацій: вони беруть участь у міжнародних та всеукраїнських конференціях, а також у щорічних студентських науково-практичних конференціях, організованих в УДУ імені Михайла Драгоманова. Лише впродовж 2024 року студенти нашої проблемної групи «Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів до реалізації змісту галузей «Природнича» і «Громадянська та історична» в сучасній початковій освіті» 81 раз стали учасниками конференцій різного статусу, виступали на пленарних засіданнях та підготували 8 публікацій, про що укладено у звітах за студентську наукову роботу за 2024 н.р.

Свідченням дієвості такої організації науково-дослідницької діяльності та високим рівнем сформованості академічної доброчесності студентів-учасників нашої проблемної групи є їхні індивідуальні досягнення. Зокрема, окремі здобувачів вищої освіти стали лауреатами престижних відзнак: іменної стипендії Верховної Ради України (Золотаренко Т., 2021/2022 н. р.; Смирнова І. 2024/2025 н.р.); академічних стипендій Президента України (Тимошенко А., 2017/2018 н. р.; Золотаренко Т., 2019/2020 н. р.; Толочик О., 2020/2021 н. р.; Карпенко О. 2024/2025 н.р.; Лідіч А., 2024/2025 н. р.); конкурсу «Кращий студент-науковець» НПУ імені М.П. Драгоманова / УДУ імені Михайла Драгоманова (Золотаренко Т. О., 2020 р., 2022 р.; Лідіч А., 2024 р.).

Хочемо звернути особливу увагу академічної спільноти на ключову роль наукового керівника, який виступає не лише наставником, але й

координатором, консультантом і мотиватором студентських досліджень. Адже саме він / вона забезпечує мотивацію здобувачів освіти до здійснення наукової діяльності ще – 1-го курсу, здійснює методологічний супровід дослідження, допомагає у визначенні його тематики, яка би реально цікавила юного дослідника / дослідницю та відповідала його / її індивідуальним потребам, формулюванні проблеми, доборі адекватних методів та інтерпретації результатів, розвитку уміння працювати з науковими джерелами, критично осмислювати інформацію та аргументовано захищати власну позицію на захисті досліджень. Також не менш важливим є роль керівника в організації такого дослідницького середовища, яке стимулює творчу активність і відповідальність здобувачів освіти. Через систематичні консультації, індивідуальні та групові обговорення на засіданнях проблемних груп та наукових гуртків, він / вона сприяє розвитку у студентів умінь наукової комунікації, навичок публічних виступів та підготовки публікацій. Але, все це, на наше глибоке переконання, стає ще більш дієвим, коли науковий керівник формує у студентів навички академічної доброчесності на власному прикладі: залучає до написання спільних публікацій з високим відсотком унікальності (<https://bit.ly/4mI7aa9>; <https://bit.ly/4mJ8V70>), проведенні гостьових лекцій (<https://bit.ly/47rNCT0>; <https://bit.ly/4p4G7aT>; <https://bit.ly/45NunlA>), вебінарів (<https://bit.ly/465771g>; <https://bit.ly/4mEАхКА>), популяризує науково-методичну діяльність через власні блоги, Ютуб-канал (<https://bit.ly/3K73xYW>) тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, формування академічної доброчесності у процесі організації студентської навчально-наукової та науково-дослідницької діяльності є одним із ключових векторів як професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, так і студентів соціальної сфери загалом. Вона дозволяє систематизувати, поглибити й розширити знання з різних освітніх компонентів, які утворюють ОПП відповідного рівня вищої освіти, забезпечити високий рівень інтеграції навчального та наукового складників професійного становлення, реалізувати тісний зв'язок із вимогами сучасної шкільної освіти, міжнародними освітніми тенденціями та завданнями підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Дієвість цього процесу ґрунтується на двох взаємопов'язаних напрямках (навчально-науковому і науково-дослідницькому), які підпорядковуються принципам, таким як: ініціативність, самостійність, усвідомленість, селективність, публічність результатів, керованість.

Перспективними вважаємо дослідження щодо унормовування використання ШІ в науковій студентській роботі, перевагах і ризиках його застосування, організації ефективного дослідницького середовища на засадах STEM / STREAM / STREAM-освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Васильєв О. В. Теоретико-методичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах інтеграції штучного інтелекту в освітню сферу. *Академічні візії*. 2025. № 43. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1954>
2. Васютіна Т. М. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». *Виклики сучасної освіти, зумовлені екстремальними умовами функціонування*. Наукове видання (Збірник тез доповідей) Закарпатського університету імені Ференца Ракоці II / Редактори: Бергхауер-Олас, Єва Чопак, Ілдіко Гребі та Катерина Лізак. Берегове: ЗУІ ім. Ференца Ракоці II. 2024. С. 86-87. URL: <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/3771>
3. Горчинський С. В., Софілканіч М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 20. URL: <https://bit.ly/460U7JR>
4. Гришко В. І., Киричук Б. С. Академічна доброчесність і штучний інтелект: подолання викликів у освітньо-науковій діяльності України та зарубіжних держав. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Право* / голов. ред. Ю. М. Бисага. Ужгород. 2024. Т. 2. Вип. 85. С. 305 – 310. URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/315404/306190>
5. Іванова О.С., Горицька О.В., Шаповалова Т.Г. Академічна доброчесність як запорука забезпечення якості освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 3(8). С.84–97. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3\(8\)-84-97](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3(8)-84-97)
6. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / авт. : О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко, О.В. Жабенко, І.О. Линьова, Ю.А. Скаби, Г.П. Чорноivan, О.Г. Ярошенко; за ред. О.Г. Ярошенко. К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с. URL: <https://bit.ly/45QOjE0>
7. Паламар С.П., Науменко М.С. Реалізація принципів академічної доброчесності як дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Освітнологічний дискурс*. 2022. № 3–4. С. 76–92. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345>

REFERENCES

1. Vasylyev, O. V. (2025). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnykh vykladachiv v umovakh intehtratsii shtuchnoho intelektu v osvitu sferu [Theoretical and methodological foundations for developing the digital competence of future teachers in the context of integrating artificial intelligence into education]. *Akademichni vizii – Academic visions*. №43. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1954> [in Ukrainian]
2. Vasiutina, T.M. (2024). Osoblyvosti orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv spetsialnosti 013 «Pochatkova osvita» [Features of organizing research activities for students majoring in 013 “Primary Education”]. *Vyklyky suchasnoi osvity, zumovleni ekstremalnymy umovamy funktsionuvannia–Challenges of modern education caused by extreme operating conditions*. Naukove vydannia (Zbirnyk tez dopovidei) Zakarpatskoho uhorskoho instytutu imeni Ferentsa Rakotsi II / Redaktory: Berkhauer-Olas, Yeva Chopak, Ildiko Hreba ta Kateryna Lizak. Berehove: ZUI im. Ferentsa Rakotsi II. S. 86-87. URL: <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/3771> [in Ukrainian]
3. Horchynskyi, S. V., Sofilkanych, M. I., & Horbenko, I. F. (2023). Yakist ukrainskoi osvity y akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannia shtuchnoho

intelektu [The quality of Ukrainian education and academic integrity: the impact of artificial intelligence]. Akademichni vizii– Academic visions. №20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/407> [in Ukrainian]

4. Hryshko, V. I., & Kyrychuk, B. S. (2024). Akademichna dobrochesnist i shtuchnyi intelekt: podolannya vyklykiv u osvitno-naukovii diialnosti Ukrainy ta zarubiznykh derzhav [Academic integrity and artificial intelligence: overcoming challenges in educational and scientific activities in Ukraine and foreign countries]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: seriia: Pravo–Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: series: Law / holov. red. Yu. M. Bysaha. Uzhhorod. Vol. 2(85). S. 305–310. URL: <http://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/315404/306190>. [in Ukrainian]

5. Ivanova, O.S., Horytska, O.V., & Shapovalova, T.H. (2022). Akademichna dobrochesnist yak zaporuka zabezpechennia yakosti osvity [Academic integrity as a guarantee of quality education]. Perspektyvy ta innovatsii nauky–Prospects and innovations in science. 3(8). S. 84–97. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3\(8\)-84-97](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-3(8)-84-97) [in Ukrainian]

6. Kontseptsii ta metodolohiia realizatsii naukovodoslidnytskoi diialnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv : monohrafiia [Concept and methodology for implementing scientific research activities by entities involved in the educational process at universities: monograph] (2016). / avt. : O.I. Bulvinska, N.O. Divinska, N.O. Diachenko, O.V. Zhabenko, I.O. Lynova, Yu.A. Skyba, H. P. Chornoivan, O. H. Yaroshenko; za red. O. H. Yaroshenko. K. : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. URL: <https://bit.ly/45QOjE0> [in Ukrainian]

7. Palamar, S. P., & Naumenko, M. S. (2022). Realizatsiia pryntsyviv akademichnoi dobrochesnosti yak diievyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Implementation of academic integrity principles as an effective tool for ensuring the quality of higher education]. Osvitlohichnyi dyskurs–Educational discourse. № 3–4. S. 76–92. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАСЮТИНА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: академічна доброчесність здобувачів вищої освіти; формування фахових компетентностей майбутніх учителів початкової школи; сучасна навчальна картографія, медіаресурси та цифрові освітні технології в роботі вчителя НУШ.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VASIUTINA Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy Dragomanov Ukrainian State University.

Scientific interests: academic integrity of higher education seekers; development of professional competencies of future primary school teachers; modern educational cartography, media resources, and digital educational technologies in the work of NUS teachers.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 378.091.212:001.82/89 (043.3/5)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-324-329

КІЧУК Надія –

доктор педагогічних наук, професор,

декан педагогічного факультету

Ізмайльського державного гуманітарного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5963-7802>

e-mail: kafedra.dpo.idgu@gmail.com

ДИСЕРТАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ ЗДОБУВАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ ІНСТРУМЕНТИ УСПІШНОГО ОПАНУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЄЮ ТА ОРГАНІЗАЦІЄЮ

Мета роботи лежить у площині актуалізації і систематизації сучасних наукових уявлень про імператив сучасних всебічної обізнаності здобувачів освітньо-наукового ступеня у методологічних орієнтирах започаткованого дисертаційного проєкта – основи успішності «навчання через дослідження» у ЗВО. За допомогою використаного системно-логічного підходу здійснено аналіз тих аналітичних матеріалів, які безпосередньо або опосередковано сприяють повноцінному осмисленню деяких педагогічних інструментів, котрі забезпечують розвиток компетентності аспірантів в аспекті опанування методологією та організацією наукового дослідження в умовах ЗВО.

Акцентовано на важливості розвитку у аспірантів критичного мислення як передумови і успішного вибору ними дотичних до обраної теми дослідження методологічних орієнтирів, і запобігання ситуації зниження пізнавальної самостійності та інтелектуальної ініціативи за сучасних реалій стрімкого підвищення інтересу до платформ штучного інтелекту (що відповідає домінуючій нині тенденції), котра пов'язана із недостатнім рівнем культури академічної доброчесності.

В результаті проведеного наукового дискурсу підтверджено доцільність розробки та впровадження більш дієвих педагогічних інструментів, які б, з одного боку, сприяли позитивній динаміці процесу розвитку компетентності здобувачів PhD в аспекті опанування методологічних засад саме науково-педагогічного дослідження, з іншого – підвищенню їх дослідницької уваги до проблематики вітчизняної науки, врахувавши своєрідність національних стратегічних пріоритетів та імперативів вивченої і дієвої участі в єдиному Європейському освітньому просторі.

Доведено перспективність таких наукових підходів, які спроможні забезпечити стійкі позитивні результати у забезпеченні вибору та реалізації аспірантами індивідуальної освітньо-наукової траєкторії в умовах ЗВО.

Ключові слова: здобувач освітньо-наукового ступеня, критичне мислення, дослідницький проєкт, методологія дослідження, професійні компетентності, викладацька діяльність, викладач вищої школи.

KICHUK Nadiya –

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Dean of the Faculty of Education
at Izmail State University of Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5963-7802>
e-mail: kafedra.dpo.idgu@gmail.com

DISSERTATION PROJECT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENT: SOME PEDAGOGICAL TOOLS FOR SUCCESSFUL MASTERY OF METHODOLOGY AND ORGANISATION

The aim of the work lies in the actualisation and systematisation of contemporary scientific ideas about the imperative of comprehensive awareness of educational and scientific degree seekers in the methodological guidelines of the initiated dissertation project – the basis for the success of 'learning through research' in higher education institutions. Using a systematic and logical approach, an analysis was carried out of analytical materials that directly or indirectly contribute to a full understanding of certain pedagogical tools that ensure the development of postgraduate students' competence in terms of mastering the methodology and organisation of scientific research in higher education institutions.

Emphasis is placed on the importance of developing critical thinking in postgraduate students as a prerequisite for their successful choice of methodological guidelines relevant to their chosen research topic, and preventing situations of reduced cognitive independence and intellectual initiative in the current reality of rapidly growing interest in artificial intelligence platforms (which corresponds to the current dominant trend), which is associated with an insufficient level of academic integrity culture.

As a result of the scientific discourse, the expediency of developing and implementing more effective pedagogical tools was confirmed, which, on the one hand, would contribute to the positive dynamics of PhD students' competence in terms of mastering the methodological foundations of scientific and pedagogical research, and, on the other hand, increase their research focus on issues of domestic science, taking into account the uniqueness of national strategic priorities and the imperatives of confident and effective participation in the single European educational space.

The promising nature of such scientific approaches, which are capable of ensuring sustainable positive results in ensuring the choice and implementation of individual educational and scientific trajectories by postgraduate students in higher education institutions, has been proven.

Key words: educational and scientific degree candidate, critical thinking, research project, research methodology, professional competencies, teaching activity, higher education teacher.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вивчення й узагальнення наукового фонду з проблематики результативної підготовки саме кваліфікаційної роботи претендентом на перший науковий ступінь у закладі вищої освіти (ЗВО) – Ph.D (саме так номінований цей ступінь у переважній більшості країн світу), уможливили узагальнення про наявність низки нерозв'язаних проблемних питань. З-поміж останніх ті, що фокусуються не лише на якісній підготовці здобувачем дисертаційного проєкту, а й його здійсненні саме впродовж визначеного нормативно-правовою базою відповідного терміну. Вчені, які фундаментально вивчають означене, здебільшого єдині у доречності розрізняти і фактори – об'єктивні причини, і чинники, тобто об'єктивні обставини, котрі врешті-решт обумовлюють тенденцію, пов'язану із потребою значної частки випускників аспірантури розв'язувати процедурні питання «повторного вступу» (поновлення) задля логічного завершення роботи над дисертаційним проєктом через його прилюдну презентацію і «захист» (Н. Балик, Ж. Таланова, Г. Шмигер та ін.). Принагідно зауважимо, що здійснені ними наукові розвідки підтвердили, до прикладу, переоцінку деякими здобувачами окресленого наукового-освітнього ступеня ролі у цьому плані власної медіаосвіченості (у тому числі досягнутої засобами опанування платформи штучного інтелекту), а також здебільшого домінуючим сприйняттям «на віру» положень інших дослідників проблеми, котра сфокусована у темі власного дослідницького проєкту [11].

Маємо підстави констатувати, що доповнюють усталені теоретичні підходи у цьому відношенні ті наукові розвідки, де висвітлюється

ідея відносно важливості розвивати саме критичне мислення здобувачів ЗВО у підсистемі «бакалавр-магістр-доктор». Пріоритетність розвитку такої особистісно-професійної здатності не викликає сумнівів, особливо з огляду на наукові дискусії відносно розв'язання саме науково-педагогічних проблем за контентом критичного мислення особистості (Л. Медвідь, Є. Пінчук, Л. Саракун, М. Шишкіна та ін.), а також досвіду, що склався відносно введення та апробації в аспірантурі такої дисципліни вільного вибору, як «Критичне мислення викладача: навчання через дослідження»[2].

Між тим у сучасному демократичному світі стрімко зростає попит на інтелектуальну еліту. Це здебільшого зумовлене соціально-економічними та духовно-збагачувальними імперативами творчості, завдяки яким урешті-решт і досягаються суттєві і, водночас, стійкі позитивні результати дієвого втручання молодих учених у інноваційні перетворення соціуму. Зауважимо, що принципово важливим нині дослідниками визнано реалізацію ідеї створення такого соціокультурного простору в українському суспільстві, який стимулює інновації в освіті (Г. Клімов, Є. Лодатко, Н. Шуст, Н. Філик та ін.). Можна погодитися з висновками відносно самоцінності інновації – «клетинок» спрямованого управління розвитком ціле направлених змін в освітній сфері в цілому та ЗВО, зокрема [8, с. 144]. Зрозуміло, що саме по собі явище «інновація» – це вже багатоаспектна проблема, витоки якої віднаходимо у культурології та економіки, а власне термін запатентовано американським дослідником проблемних питань у підприємницькому середовищі Йозефом Шумпетером. Вже загальноприйнятою є наукова позиція щодо значних

ресурсів нововведень, які пов'язані із використанням між дисциплінарного підходу. Інновація у вищій освіті – нині постає вже нормою, натомість питання особистісно-професійного становлення аспіранта як молодого вченого «інноваційного типу» ще й досі не втрачає актуальності (хоча і розв'язано на законодавчому рівні та завдяки ініційованому Національним офісом інтелектуальної власності (НОІВ) заходам, здебільшого будь-який унікальний продукт українських учених знаходить, як правило, підтримку соціуму. У зазначений площині помітним прикладом у вважають комунікаційну платформу «Дім інновацій», сенс якої вбачається у синергії зусиль науки, бізнесу та влади [8, с. 148]. Отож на часі підвищений попит демократичного суспільства на пошук вмотивованої до наукової творчості молоді. Відтак, нині зростає і суто науковий, і практичний інтерес до аспірантури як соціальні інституції та віднайдень дієвих соціально-економічних механізмів розвитку університетського підприємництва. Означене вже й вітчизняними дослідниками розглядається трендом ще й через кризові явища, котрі відбуваються в українському суспільстві у сучасний період військового стану в країні та критичну важливість активного повоєнного відновлення на шляху втілення євроінтеграційних уподобань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання наукового фонду, де безпосередньо або опосередковано висвітлюється проблематика підготовки молодих учених у ЗВО, створюють підстави зауважити, по-перше, на тенденції підвищення публікаційної активності тих дослідників, які вивчають саме означене, а це засвідчує зростаючу актуальність порушеної проблеми. Натепер вже вироблено науково-практичні підходи до підготовки майбутнього доктора філософії щодо виконання, зокрема, суто наукової складової освіти наукової програми. Прикметно, що вітчизняним дослідникам вдалося при цьому зреалізувати не лише принцип «навчання через дослідження» [5]. В ньому враховується й деякий досвід зарубіжжя у розрізі низки проблемних питань. До прикладу, враховано ідеї, що покладено у скандинавських країнах (зокрема, Швеції) відносно освітньої практики обов'язкового атестування спеціально створеною комісією не рукопису дисертаційного проекту в цілому, а по його розділах; згідно ж вимог окремих американських університетів оприлюднення поточних результатів роботи аспіранта над дисертаційним проектом відбувається не в межах університетського підрозділу (кафедр), а перед членами вченої ради, котрі є співробітниками ЗВО [1, с. 82]. Приваблює ще й те, що докторські школи у зарубіжжі здебільшого спрямовують свою діяльність на створення міждисциплінарних дослідницьких центрів у межах широкої палітри напрямків автономії університетів (І. Дехтярьова, О. Проценко, І. Регейло, С. Смоєва та ін.).

По-друге, дедалі активніше дослідники проблематики підготовки докторів філософії звертають увагу на історико-педагогічні аспекти [7]. А це уможливує збагачення інструментарію опа-

нування освітніх компонентів тими, хто навчається за освітньо-науковою програмою «Освіта, педагогічні науки» (галузь знань – А Освіта, спеціальність – А1 Освітні науки), адже робиться акцент на деталізації посткласичної освітньої парадигми, її аксіологічні імперативи. До того ж дослідниками обґрунтовується інформаційно-пізнавальний зміст, зокрема, курсу «Філософські фундації та етичні орієнтири конструювання наукових проектів» та ін. У такий спосіб досягається позитивна динаміка процесу світоглядно методологічної підготовки здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення й узагальнення передового досвіду підготовки аспірантів (ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Львівський торговельно-економічний університет, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди) засвідчують про те, що бракує системних і професійних зусиль щодо спрямування процесів визначення та реалізації індивідуальної освітньо-наукової траєкторії, котра щільно пов'язана з дисертаційним проектом здобувача; причому йдеться саме про контекстність параметра «методологічні концепти дослідження».

Як засвідчує практика, визначаючи дослідницьку позицію щодо обраної проблеми, котра зацікавлює здобувача та у процесі фокусування уваги на темі обраного дослідницького проекту, важливо спиратися ще й на досягнення у суміжних галузях науки. До прикладу, досліджуючи певний сегмент педагогічної проблематики, важко переоцінити значущість досягнень психології відносно особливостей мотивації діяльності особистості (Р. М. Йеркс, Дж. Д. Додсон, Бр. Дж. Кретті та ін.), враховувавши надзвичайно велику популярність запропонованої А. Маслоу класифікації потреб, адже кожна з них може бути реалізована у низці мотивів. Не менш дієвою при цьому є їх обізнаність у своєрідності не лише функцій мотивації (спонукальна, енергетична, регуляторна, селективна, дозувальна, цілеутворювальна, сенсоутворювальна), а й особливостях мотиваційної сфери людини, де саме смислоутворювальний (сенсоутворювальний) мотив постає внутрішнім рушієм її активності. А як відомо, психологічною наукою переконливо доведений (зокрема, В. А. Семиченко) той факт, що і якість, і продуктивність діяльності особистості безпосередньо залежить, з одного боку, від інтенсивності мотивації, а, з іншого – від складності тих завдань, які, до прикладу, освітнім процесом ЗВО висувуються перед здобувачем.

Сучасна молодь – представники цифрового покоління; не є винятком і частка тих, хто здобуває докторський ступінь. Констатуємо, що надзвичайно сприяючою обставиною у цьому плані постало монографічне видання А. Яцишин [10]. А це ми вбачаємо, принаймні, в двох площинах. Першу з них пов'язуємо із достатньо вдалою спробою презентувати явище «наукова школа» – на конкретних прикладах наукових здобутків таких визнаних учених як М. Жалдак та В. Биков; у такий спосіб природним чином активізується

процес стимулювання, з одного боку, інтересів здобувачів до наукової творчості, а, з іншого – намагання самореалізуватися через успішну науково-дослідницьку діяльність. Друга ж площина вміщує деякий практичний інструментарій щодо застосування цифрових систем не лише для інформаційно-аналітичної підтримки індивідуального дослідницького проекту, а й для підвищеного іміджу здобувача науково-освітнього ступеня. До зазначеного додамо ще й таке: вчені, на наше переконання, вдалося окреслити деякі конструктивні ідеї, котрі містить досвід зарубіжжя щодо підготовки аспірантів і докторантів з огляду на абрис саме педагогічної системи [10, с. 11-55].

Принагідно зауважимо на тому, що останніми роками і вітчизняними вченими (Свтушенко М., Колесніков О., Конверський А., Хижня К. та ін.), і дослідниками зарубіжжя (до прикладу, Берта Г., Бургу Ю.) видано чимало навчально-методичних праць, безпосередньо присвячених теоретичним засадам методології наукових досліджень; тут віднаходимо конкурентні рекомендації щодо врахування не лише предметної специфіки науково-дослідницької діяльності здобувачів (накшталт курсова, кваліфікаційна робота), а й галузі (зокрема, екологічної проблематики або сфери торговельної справи).

Маємо підстави стверджувати і про введення у науковий обіг досить конструктивних, на наше переконання, висновків відносно використання доцільних методик написання саме дисертаційних проєктів, їх оформлення та захисту. Натомість, навіть за наявного навчально-методичного фонду ще й досі бракує чітких уявлень, навіть, про своєрідність критеріїв окреслення суто теоретичних засад, з одного боку, навчально-дослідницького проєкту, а, з іншого – науково-дослідницького продукту (накшталт дисертації здобувача Ph.D). І це має місце попри те, що вже понад чверть століття тому вітчизняний науковий фонд поповнено фундаментальними доробками (М. Князян, З. Курлянд, Г. Нагорна та ін.) та встановлену чіткість уявлень відносно конструкту «суб'єктивність-об'єктивність результату дослідження» (Л. Круглий), де «творче перевідкриття» накопиченого суспільно-історичного досвіду розглядається пріоритетом спрямування навчально-дослідницької діяльності особистості. До прикладу, М. Князян (убачаючи у навчально-дослідницькій діяльності здобувача саме педагогічних професій мотиваційний, змістовний, процесуальний і результативний складники) обстоює думку про те, що йдеться про такий вид навчально-пізнавальної їх роботи творчого характеру, який «націлений на пошук, вивчення й пояснення» фактів, явищ педагогічної діяльності, які мають на меті набуття й систематизацію суб'єктивно нових про них знань.

Отож, дбаючи про якісну підготовку здобувачів у ЗВО науково-освітнього ступеня, принципово важливо відповідним чином організовувати процес засвоєння ними й процесуальних аспектів наукових досліджень. Більш того, як нам видається з огляду на вище зазначене, критично важливо при цьому збільшувати наголос ще й на

наступному: сучасні освітянський реалії актуалізують ідею «відкритої науки». Ця ідея, як доведено і вченими, і практиками рейтингових вітчизняних університетів, спрямовують зусилля у межах доєднання української науки до єдиного Європейського дослідницького простору та Європейської освіти. Відтак, саме реалізація такої ідеї забезпечить покращення якості освітніх послуг. Певні кроки у цьому ракурсі вже зроблено: резонансності набув проєкт Optima (https://www.youtube.com/channel/UCilol_aubPPGnr1KDa2A); це, по суті, проєкти співпраці за програмою Erasmus+ KA2 у межах консорціуму низки і вітчизняних університетів і вищих шкіл зарубіжжя (Австрія, Бельгія, Нідерланди, Польща, Франція). До прикладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (ІДГУ) доєднався до надзвичайно конструктивного заходу – онлайн-дискусії «Відкриті дані в епоху ШІ: від науки до державного управління»; тут створено власний сайт «Відкрита наука», де висвітлюється інформація відносно рекомендацій у цій площині Південного наукового центру НАН України щодо мети ОПТИМА («Відкриті практики, прозорість та доброчесність для сучасної вищої школи»). Вкажемо, що в ІДГУ враховано, зокрема, таку рекомендацію наукової спільноти – у нормативний курс «Методологія наукового дослідження» (у підсистемі «бакалавр-доктор філософії») передбачити навчальний модуль «Основні принципи відкритої науки при здійсненні науково-педагогічної діяльності».

Саморефлексія досвіду викладання на третьому науковому освітньому ступені університетської освіти в ІДГУ нормативного навчального курсу «Методологія та організація науково-педагогічного дослідження» дозволяє констатувати, що з-поміж проблемних питань постає пошук ефективних педагогічних інструментів, котрі дозволяють здобувачам опанувати основи методологічних орієнтирів щодо конструкту «духовність і суб'єктивність» особистості як дві взаємопов'язані її сутності. Тут, актуалізуючи системний науковий підхід і базуючись на сучасній позиції вчених та незаперечні переваги загальнонаукових логічних методів і прийомів (теоретичного аналізу і синтезу абстрагування та конкретизації, узагальнення, класифікація, індукція і дедукція, аналогія і моделювання), й доводимо, з одного боку, підтвердження важливості засвоєння відповідного теоретичного матеріалу на рівні переконань [3], а з іншого – значущості та дотримання загальноновизнаної у цьому відношенні позиції наукової спільноти (І. Бех, І. Зязюн, М. Прима, В. Татенко та ін.). А саме: якщо духовність постає «проявом структур універсуму в бутті людини» [4, с. 536], то суб'єктивність, як категорія філософії і психології, віддзеркалює два смислових центри – «Я» і «Другий в мені», які регулюють діяльність і поведінку [6, с. 348]. Така заувага розглядається в якості імперативу у змістовому наповненні відповідної нормативної освітньої компоненти, котру, опановує, зокрема, майбутній здобувач наукового ступеня Ph.D, адже успішна ним

підготовка і захист дисертаційного проєкту осмислюється не як самоціль (так само як і здатність до конструктивної викладацької діяльності у статусі науково-педагогічного працівника ЗВО).

У зв'язку із зазначеним, вважаємо вартими більш посиленої уваги проблемні питання, пов'язані з дефініційною культурою здобувача, адже – навіть приймаючи за пріоритетів завдання його аспірантського буття підготовку дисертації (з латині – «розвідка дослідження»), принципово важливо керуватися правилом використання понять, заангажованих у діяльності і поведінці, у їх суто науковому смислі. Дійсно, якщо духовність і суб'єктність впливають на спонукальну сферу здобувача, тобто цінності, то саме поняття, як логічна форма мислення, й утворюють основу пізнавальної його активності. До прикладу, ще й досі у практико-орієнтовному контексті зустрічаємо змішування понять «методика» і «технологія». Принагідно зауважимо, що ми поділяємо у цьому відношенні дослідницьку позицію, коли, по-перше, змістове наповнення поняття «методика» трактується як забезпеченість параметрів якості і змісту, ще й доводить безпосередній зв'язок із особистісно-професійною своєрідністю творчої індивідуальності розробника; щодо поняття «технологія», то тут сконденсовано більш рельєфна презентація процесуальних і кількісних аспектів, а також ознак відтворювальності. По-друге, спектр проблемних питань містить ускладнення, адже важко віднайти чітку межу, між означеними явищами – в реальному освітньому науковому процесі ЗВО мають місце ситуації, коли певні технології входять до складу методики і навпаки. В аспекті більш продуктивного опанування аспірантів основами методології та організації науково-педагогічного дослідження нами апробовано той різновид інтерактивних педагогічних технологій, який розлого представлений у сучасній професійній педагогіці (В. Вихрущ, І. Дичківська, О. Пометун та ін.); йдеться про технологію опрацювання дискусійних питань, ситуативного навчання (моделювання), колективно-групового навчання, технологію кооперативного навчання тощо.

Вчені, які ж досліджують упровадження інноваційних методик освітньо-наукової діяльності здобувачів (Н. Ваніна, Т. Пащенко та ін.), здебільшого єдині у зацікавленому ставленні до тих з них, які базуються на задачниковому науковому підході, що має на меті спрямування зусиль (зокрема, здобувача освітньо-наукового ступеня у ЗВО) саме на продуктивному усвідомленні суперечностей між вже визначеною, тобто відомою метою роботи і невідомими шляхами її досягнення. Як уважають у цьому плані психологи (зокрема, Г. Балл), задачникова ситуація привчає (через вимогу (мету), умову (відоме) і шукане (невідоме) вмотивовано формулювати запитання. З огляду ж на практику сучасного ЗВО, самоцінність задачникового наукового підходу важко переоцінити, адже у такий спосіб результативно розвивається у аспірантів здатність до аналітичного переосмислення проблемного мате-

ріалу, а, відтак, уможливлується повноцінна опора на таксономію Б. Блума у процесі розвитку когнітивної сфери майбутніх Ph.D.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрому. Підготовка докторів філософії у сучасних вітчизняних ЗВО вже набуває абрисів педагогічної системи; особливо відчутно це спостерігається за підсистемою «бакалавр-магістр-доктор». Є підстави стверджувати про здебільшого єдину позицію дослідників відносно доцільності зосередження освітньо-наукових зусиль на успішну і своєчасну підготовку здобувачами дисертаційних проєктів та критичну важливість при цьому якісного опанування методологією наукового пошуку. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні наукових уявлень про спрямування наукових розвідок молодих учених у площину проблематики збереження національної ідентичності та українських освітянських традицій, розробку їхнього критичного мислення, розвитку через запровадження інноваційних педагогічних інструментів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Варга Н.І., Повідайчик О.С. Дослідницька підготовка викладача вищої школи за докторськими програмами у США. *Virtus: Scientific Journal*. 2019. Iss. 35. P. 80-82.
2. Кічук Н. Критичне мислення як передумова конструктивного розвитку здатності майбутнього фахівця до інноваційної діяльності. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2023. №9 (15). С. 434-445.
3. Конверський В. Основи методології та організації наукових досліджень. К: Центр учбов. літ. 2021. 352 с.
4. Кришка М. Д. Суб'єктність особистості: спроба системного аналізу / *Moderni aspekty vedy: svazek LIII mezinárodní kolektivní monografie. Mezinárodní ekonomický institut s.r.o. Česká republika*. 2025. str. 639.
5. Меньйло В.І. Шляхи підвищення ефективності підготовки майбутніх докторів філософії щодо виконання наукової складової частини освітньо-наукової програми. *Теорія методика професійного свідки*. 2020. Вип 20. Т. 2. С. 81-87.
6. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник О. М. Степанов. К: «Академвидання». 2006. 424 с.
7. Ушмарова В. Підготовка докторів філософії за освіти наукової програми «Професійна освіта»: історія становлення, унікальність і стратегії розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 8 (112). С. 221-231.
8. Шуст Н.Б., Філік Н.В. Інновації в освіті: соціокультурний вимір. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. №1. С.144-149.
9. Чубрей О.С. Методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип 180. Кропивницький. 2019. С. 139-144.
10. Ящишин А.В. Цифрові відкриті системи у підготовці аспірантів і докторантів: монографія. К. ЦП «Компринт». 2020. 416 с.
11. Kichuk N. Development of the ability of future doctoral level specialists to implement an individual educational research trajectory: contours of pedagogical. *State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2024. № 2.(117). P. 75-88.

REFERENCES

1. Varga, N. I., & Povidaychuk, O. S. (2019). Doslidnyts'ka pidhotovka vykladacha vyshchoyi shkoly za doktors'kymy prohramamy u SSHA [Research training of higher education teachers in doctoral programs in the USA]. *Virtus: Scientific Journal*. №35. S. 80-82. [in Ukrainian]
2. Kichuk, N. (2023). Krytychne myslennya yak peredumova konstruktyvnoho rozvytku zdibnosti maybutn'oho fakhivtsya do innovatsynoyi diyal'nosti [Critical thinking as a prerequisite for constructive development of the future specialist's ability for innovative activity]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriya «Pedahohika»*. №9(15). S. 434-445. [in Ukrainian]
3. Konverskyi, V. (2021). Osnovy metodolohiyi ta orhanizatsiyi naukovykh doslidzhen' [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]. Kyiv : Tsentr uchbovoyi literatury. 352 s. [in Ukrainian]
4. Kryshka, M. D. (2025). Sub'yektnist' osobystosti: sproba systemnoho analizu [Personality subjectivity: an attempt of systemic analysis]. In *Moderni aspekty vedy: svazek LIII mezinarodni kolektivni monografii. Mezinarodni ekonomicky institut s.r.o., Česká republika*. 639 s. [in Ukrainian]
5. Menyaylo, V. I. (2020). Shlyakhy pidvyshchennya efektyvnosti pidhotovky maybutnikh doktoriv filosofiyi shchodo vykonannya naukovoï skladovoyi chastyiny osvith'o-naukovoyi prohramy [Ways to improve the effectiveness of training future PhDs in implementing the scientific component of the educational and scientific program]. *Teoriya i metodyka profesiynoho sviddy*. №20(2). S. 81-87. [in Ukrainian]
6. Stepanov, O. M. (Ed.). (2006). *Psykhologichna entsyklopediya* [Psychological encyclopedia]. Kyiv : Akademydav. 424 s. [in Ukrainian]
7. Ushmarova, V. (2021). Pidhotovka doktoriv filosofiyi za osvith'o-naukovoyu prohramoyu «Profesiyna osvita»: istoriya stanovlennya, unikal'nist' i stratehiyi rozvytku [Training of PhDs under the educational-scientific program "Professional Education": history of formation, uniqueness and development strategies]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. №8(112). S. 221-231. [in Ukrainian]

8. Shust, N. B., & Filyk, N. V. (2019). Innovatsiyni v osviti: sotsiokul'turnyy vymir [Innovations in education: socio-cultural dimension]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi kerivnykh kadrov kul'tury i mystetstv*. №1. S. 144-149. [in Ukrainian]
9. Chubrey, O. S. (2019). Metodolohichni zasady doslidzhennya problemy pidhotovky maybutnikh uchyteliv heohrafiyi do profesiynoyi diyal'nosti v umovakh transformatsiyi osvity [Methodological principles of research into the problem of preparing future geography teachers for professional activity in conditions of educational transformation]. *Naukovi zapysky. Seriya Pedahohichni nauky. Vyp 180*. S. 139-144. Kropyvnyts'kyy. [in Ukrainian]
10. Yatsyshchyn, A. V. (2020). Tsyfrovi vidkryti systemy u pidhotovtsi aspirantiv i doktorantiv: monohrafiya [Digital open systems in the training of postgraduate and doctoral students: monograph]. Kyiv : TsP «Kompyrnt». 416 s. [in Ukrainian]
11. Kichuk, N. (2024). Development of the ability of future doctoral level specialists to implement an individual educational research trajectory: contours of pedagogical State University Journal. *Pedagogical Sciences*. № 2.(117). P. 75-88. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КІЧУК Надія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмайльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: теорія і практика формування конкурентноздатного фахівця у підсистемі «бакалавр-магістр-доктор» в умовах трансформації освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KICHUK Nadiya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Education at Izmail State University of Humanities.

Scientific interests: theory and practice of training competitive specialists in the bachelor-master-doctor subsystem in the context of educational transformation.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 377.04.

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-329-333

ФІЛОНЕНКО Оксана –

доктор педагогічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри освітніх наук
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-9887>
e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Проблема підготовки фахівців, зокрема, майбутніх правознавців, в умовах сучасної змішаного формату освітнього процесу об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки виникненню «нової парадигми змішаного навчання», в основу якої покладено забезпечення безперервного формування й розвитку визначених освітньо-професійними програмами компетентностей учасників освітнього процесу засобами цифрових технологій у поєднанні з педагогічними інноваціями.

У статті визначено особливості професійної підготовки майбутніх правознавців в умовах змішаного навчання.

Встановлено, що у процесі професійної підготовки майбутні правознавці повинні навчитися: проєктувати власну навчальну діяльність; проєктувати самоосвітню діяльність, розвиваючи самостійність; уміти використовувати різні технології у навчанні та самоосвіті; розвивати здатність до самооцінювання та рефлексії.

Важливою умовою ефективного розвитку системи професійної підготовки майбутніх правознавців під час змішаного навчання, є можливість освітнього процесу швидко змінюватися, реорганізовуватися в умовах стрімких перетворень і непередбачуваності зовнішніх чинників, застосовувати новітні технології. При змішаній системі навчання є реальна можливість використовувати ті методи, форми, принципи та технології, які вже довели свою доцільність та ефективність.

Технології змішаного навчання дозволяють здобувачам ознайомитися з цифровими технологіями, які широко використовуються в професійній діяльності. Це підвищить їх конкурентоспроможність на ринку праці. Технології змішаного навчання дають можливість майбутнім правознавцям вибирати темп, послідовність та спосіб вивчення матеріалу, що відповідає їхнім потребам. Ці технології сприяють ефективній підготовці майбутніх правознавців до професійної самоосвітньої діяльності з урахуванням сучасних потреб суспільства та ринку праці правників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов професійної підготовки майбутніх правознавців в умовах змішаного навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні правознавці, змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, технології дистанційного навчання.

FILONENKO Oksana –

Doctor of Pedagogy Sciences, Professor,
Acting Head of the Department at the Department of Education of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-9887>
e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

The problem of training specialists, in particular, future lawyers, in the conditions of the modern blended format of the educational process is objectively becoming increasingly relevant due to the emergence of the "new paradigm of blended learning", which is based on ensuring the continuous formation and development of the competencies of participants in the educational process defined by educational and professional programs using digital technologies in combination with pedagogical innovations.

The article identifies the features of professional training of future lawyers in blended learning.

It has been established that in the process of professional training, future lawyers must learn to: design their own educational activities; design self-educational activities, developing independence; be able to use various technologies in learning and self-education; develop the ability to self-assessment and reflection.

An important condition for the effective development of the system of professional training of future lawyers during blended learning is the ability of the educational process to quickly change, reorganize in conditions of rapid transformations and unpredictability of external factors, and apply the latest technologies. With a blended learning system, there is a real opportunity to use those methods, forms, principles, and technologies that have already proven their feasibility and effectiveness.

Blended learning technologies allow students to become familiar with digital technologies that are widely used in professional activities. This will increase their competitiveness in the labor market.

Blended learning technologies allow future lawyers to choose the pace, sequence, and method of studying the material that meets their needs. These technologies contribute to the effective preparation of future lawyers for professional self-educational activities, taking into account the modern needs of society and the legal labor market.

We see prospects for further research in determining the pedagogical conditions for professional training of future lawyers in blended learning.

Keywords: professional training, future lawyers, blended learning, information and communication technologies, distance learning technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Глобальна цифровізація, економічна конкуренція та швидкі зміни у виробництві сприяють пошуку ефективних шляхів у напрямі модернізації освітньої діяльності для забезпечення підготовки нової генерації фахівців, спроможних конкурувати на сучасному ринку праці, здатних діяти в нестандартних ситуаціях й адаптуватися до умов сьогодення. З огляду на це, на заклади вищої та фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців, покладається висока відповідальність [2].

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України визначено, що цифровізація освіти є сучасним етапом її інформатизації, що «передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливує інтегральну взаємодію [7].

Саме тому проблема підготовки фахівців, зокрема, майбутніх правознавців, в умовах сучасної змішаного формату освітнього процесу об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки виникненню «нової парадигми змішаного навчання», в основу якої покладено забезпечення безперервного формування й розвитку визначених освітньо-професійними програмами (ОПП) компе-

тентностей учасників освітнього процесу засобами цифрових технологій у поєднанні з педагогічними інноваціями. Динамічний характер сьогоденних воєнних і соціально-економічних реалій висуває нові вимоги до організації змішаного навчання, особистості викладача й основоположних засад його педагогічної діяльності, а також і до особистості здобувача освіти, який навчається нині у змішаному форматі [8, с. 29].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує, що існує значний обсяг досліджень на між-дисциплінарному рівні щодо проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. Науковці зарубіжних країн, наприклад С. Грехем, С. Моебс, Д. Пейнтер, Р. Сченк та ін., велике значення приділяють впровадженню концепції змішаного навчання в освітній процес закладів освіти різних рівнів. Серед українських дослідників можна виділити Є. Жернову, О. Кривоноса, О. Спіріна, К. Осадчу, Л. Карташову, М. Нікітіна, Ю. Триуса, Г. Черденіченко, Л. Шапран та ін.

Аналіз досліджень з проблеми підвищення якості підготовки майбутніх правознавців у вузі (В. Андрейцев, В. Бігун, В. Васильєв, В. Журавський, В. Зудін, В. Комаров, Н. Новикова, М. Орзих та ін.) свідчить про необхідність сучасного

оновленого наукового підходу до організації освітнього процесу, вибору більш досконалих і пошуку нових форм і методів навчальної роботи. Головною метою використання такого підходу є не тільки навчати фахівців того, що реально може знадобитись у подальшій професійній діяльності та контролювати ступінь розвитку необхідних знань, умінь і навичок, а також формувати настанови на постійний саморозвиток і безперервну освіту впродовж усього життя з метою повної відповідності сучасності [5, с. 92].

Мета статті – визначити особливості професійної підготовки майбутніх правознавців в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах розвитку освітньої траєкторії майбутній фахівець повинен колективно та оптимально використовувати освітні професійні знання та можливості. У цьому контексті вагомим значення набуває професійна підготовка майбутніх правознавців, зміст якої має наповнюватися новими нетрадиційними та нешаблонними щаблями, на противагу усталених та негнучких традиційних підготовок.

Підвищення продуктивності освітнього процесу з метою забезпечення належного рівня підготовки майбутніх правознавців є найважливішим завданням вищої школи. Адже сьогодні суспільство ставить особливо високі вимоги до процесів, що відбуваються в освітньо-педагогічній сфері стосовно формування юридичних кадрів [5, с. 92].

Інформаційно-комунікаційні технології та технології дистанційного навчання вже давно визнані сучасними педагогічними технологіями, найбільш використовуваними у підготовці майбутніх фахівців, а також проєктні, інтегративно-модульні, модульно-рейтингові, кейс-технології, технологія проблемного навчання, технологія співпраці у розвитку та ін. [9].

При змішаній системі навчання є реальна можливість використовувати ті методи, форми, принципи та технології, які вже довели свою доцільність та ефективність.

А. Сокіл тлумачить поняття «змішане навчання» як спеціально організований процес, котрий базується на комплексному поєднанні дистанційного навчання (Distance Learning), навчання в аудиторії (Face-to-face Learning), онлайн-навчання за допомогою Інтернет-сервісів (Online Learning) та самостійного навчання (selfstudy learning) як таких складників, що підлягають розвитку в ході провадження освітнього процесу з урахуванням сучасних реалій та тенденцій у сфері цифрових технологій» [8, с. 71].

До переваг змішаного навчання у підготовці майбутніх фахівців учені відносять:

- Гнучкість та доступність технологій змішаного навчання: можливість доступу до навчального матеріалу в будь-який зручний для майбутніх фахівців час та місце через онлайн-платформи та застосунки, як Learning Management System (LMS), Student Information Systems (SIS), Learning Content Management Systems (LCMS), Virtual Classrooms та інші. Це особливо важливо

для здобувачів зі змінним графіком або тих, хто має обмеження на фізичний доступ до закладу вищої чи фахової передвищої освіти.

- Підвищена мотивація та залученість майбутніх фахівців, адже аудиторні заняття дозволяють здобувачам спілкуватися з викладачами та одногрупниками, а дистанційні – отримувати додаткові матеріали та виконувати практичні завдання в зручний час.

- Індивідуалізація навчання: технології змішаного навчання дають можливість майбутнім фахівцям вибирати темп, послідовність та спосіб вивчення матеріалу, що відповідає їхнім потребам.

- Різноманітність методів навчання. Комбінування онлайн-ресурсів із традиційними методами навчання (лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття, практика) дозволяє майбутнім фахівцям отримувати різноманітність у навчанні, що може поліпшити їх розуміння матеріалу.

- Стимулювання самостійності та самодисципліни.

- Формування ключових фахових компетентностей, таких як самостійність, критичне мислення, здатність до вирішення проблем, комунікація та співпраця.

- Підготовка до роботи в цифровому середовищі. Технології змішаного навчання дозволяють здобувачам ознайомитися з цифровими технологіями, які широко використовуються в професійній діяльності. Це підвищить їх конкурентоспроможність на ринку праці [4].

Досліджуючи засоби самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів в умовах війни В. Зубенко зазначає, що «в умовах дистанційного й змішаного формату навчання майбутні юристи повинні володіти навичками пізнавальної активності, самостійності та відповідальності, а на самоосвіту та саморозвиток майбутнього фахівця-юриста впливає певний рівень індивідуалізації освітнього простору закладу освіти» [3, с. 25].

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутнього правознавця В. Пугач підкреслює важливість інформаційного компоненту професійної компетентності майбутнього правознавця, що «характеризує здатність фахівця виконувати професійні обов'язки із використанням сучасних інформаційних технологій» [6, с. 180].

У свою чергу Н. Баловсяк зазначає: «Значущість інформаційної компоненти професійної компетентності у тому, що вона відповідає за розвиток здатності працювати з інформаційними ресурсами та є сукупністю таких властивостей особистості, як уміння визначати інформаційну потребу та предмет дослідження; уміння користуватися інформаційними ресурсами у професійній діяльності та в повсякденному житті; уміння здійснювати пошук відомостей і використовувати для цього різні інформаційні джерела тощо» [1, с. 5].

Необхідність інформаційної складової в професійній компетентності майбутніх фахівців-правознавців пояснюємо тим, що низка їх посадових обов'язків буде виконуватися із використанням інформаційних технологій, наприклад:

- підготовка юридичних документів (позовні заяви, аналітичні записки, доручення, претензії, довідки, договори тощо) за допомогою ПК;
- здійснення електронного документообігу;
- віддалена взаємодія з клієнтами, за допомогою локальних і глобальних мереж;
- облік та зберігання матеріалів, закінчених виконанням судових справ тощо;
- спілкування із закордонними колегами, дистанційна участь у семінарах;
- пошук необхідної інформації, нової редакції нормативних документів, які з'являються насамперед в електронному форматі на відповідних сайтах.

Отже, інформаційний компонент професійної компетентності майбутніх правників включає:

- здатність використовувати інформаційні технології для виконання професійних завдань використовуючи наявний інструментарій, пошуку необхідної інформації;
- уміння організувати свою діяльність в якісно нових умовах із використанням інформаційних технологій;
- здатність отримувати, узагальнювати та аналізувати професійно важливу інформацію із використанням інформаційних технологій [6, с. 181].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напрямку. Встановлено, що у процесі професійної підготовки майбутні правознавці повинні навчитися: проектувати власну навчальну діяльність; проектувати самоосвітню діяльність, розвиваючи самостійність; уміти використовувати різні технології у навчанні та самоосвіті; розвивати здатність до самооцінювання та рефлексії. Важливою умовою ефективного розвитку системи професійної підготовки майбутніх правознавців під час змішаного навчання, є можливість освітнього процесу швидко змінюватися, реорганізовуватися в умовах стрімких перетворень і непередбачуваності зовнішніх чинників, застосовувати новітні технології.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов професійної підготовки майбутніх правознавців в умовах змішаного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21-28.
2. Драч І., Литвинова С. Формування конкурентоспроможності майбутніх в умовах інформаційно-освітнього іт-фахівців середовища технічних коледжів. 2021. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728524/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF%20-%D0%94%D1%80%D0%B0%D1%87-%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-2021.pdf>
3. Зубенко В. О. Засоби самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів в умовах війни. 2022. URL: http://elar.naiu.kiev.ua/bitstream/1_20.10.2022_p26-27.pdf
4. Імбер В. І., Войтович І. С., Мусійчук С. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах

змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 243-246.

5. Панькевич О. О. Підготовка майбутніх правознавців в умовах сучасного освітнього простору вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 92-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhst_2009_1_24

6. Пугач В. М. Формування професійної компетентності майбутнього правознавця. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 174-182.

7. Розпорядження Кабінету міністрів України. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації» від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <http://zakon3.rada.gov>.

8. Сокіл А. А. Дидактичні умови змішаного навчання майбутніх юристів у закладах фахової передвищої освіти: дис. ... докт. філос. зі спец. 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2025. 193 с.

9. Kucher S., Gorbayuk R., Serdyuk O., Ozha M., Grinyayeva N., Fridman M. The use of information and communication technologies in the organisation of blended learning for future vocational school students. 2022. №4 (4).

REFERENCES

1. Balovsyak, N. (2024). Informatsiyna kompetentnist' fakhivtsya [Information competence of a specialist]. *Pedahohika i psykholohiya profesynoyi osvity*. № 5. S. 21-28. [in Ukrainian]
2. Drach, I., Lytvynova, S. (2021). Formuvannya konkurentospromozhnosti maybutnikh v umovakh informatsiyno-osvitn'oho it-fakhivtsiv seredivyshcha tekhnichnykh koledzhiv [Formation of competitiveness of future IT specialists in the information and educational environment of technical colleges]. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728524/1/%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF%20-%D0%94%D1%80%D0%B0%D1%87-%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-2021.pdf> [in Ukrainian]
3. Zubenko, V. O. (2022). Zasoby samostiynoyi piznaval'noyi diyal'nosti maybutnikh yurystiv v umovakh viyny [Means of independent cognitive activity of future lawyers in wartime]. URL: http://elar.naiu.kiev.ua/bitstream/1_20.10.2022_p26-27.pdf [in Ukrainian]
4. Imber, V. I., Voytovych, I. S., Musiychuk, S. M. (2023). Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv v umovakh zmishanoho navchannya [Professional training of future specialists in blended learning]. *Innovative pedagogy. Innovatsiyna pedahohika*. Vyp. 66. S. 243-246. [in Ukrainian]
5. Pan'kevych, O. O. (2009). Pidhotovka maybutnikh pravoznavtsiv v umovakh suchasnoho osvitn'oho prostoru vyshchoho navchal'noho zakladu [Training of future lawyers in the conditions of the modern educational space of a higher educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina»*. № 1. S. 92-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhst_2009_1_24 [in Ukrainian]
6. Puhach, V. M. (2022). Formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutn'oho pravoznavtsya [Formation of professional competence of a future lawyer]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. Vyp. 65. S. 174-182. [in Ukrainian]
7. Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrayiny. Pro skhvalennya Kontseptsii rozvytku tsyfrovoyi ekonomiky ta suspil'stva Ukrayiny na 2018–2020 roky ta zatverdzhennya planu zakhodiv shchodo yiyi realizatsiyi» vid

17 sichnya 2018 r. № 67-r. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine. On approval of the Concept of Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018–2020 and approval of the action plan for its implementation” dated January 17, 2018 No. 67-r.] [in Ukrainian]

8. Sokil, A. A. (2025). Dydaktychni umovy zmishanoho navchannya maybutnikh yurystiv u zakladakh fakhovoyi peredvyshchoyi osvity [Didactic conditions of blended learning of future lawyers in institutions of professional pre-higher education]: dys. ... dokt. filos. zi spets. 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Poltava. 193 s. [in Ukrainian]

9. Kucher, S., Gorbatyuk, R., Serdyuk, O., Ozha, M., Grinyayeva, N., Fridman, M. (2022). The use of information and communication technologies in the organisation of blended learning for future vocational school students. №4 (4). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ФІЛОНЕНКО Оксана – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ЗВО.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FILONENKO Oksana – Doctor of Pedagogy Sciences, Professor, Acting Head of the Department at the Department of Education Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future specialists in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.147:614.253.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-333-339

МАКАРЕНКО Володимир –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Полтавського державного медичного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5591-6145>
e-mail: v.makarenko@pdmu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано сучасні підходи до формування креативності та розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої медичної освіти. Автор акцентує на фрагментарності та несистематизованості існуючих досліджень щодо використання ігрових технологій, зокрема рольових ігор, у медичній освіті. Теоретично обґрунтовано педагогічний потенціал та доцільність застосування рольових ігор, а також коротких сфокусованих вправ з їх елементами для розвитку креативної компетентності майбутніх лікарів.

Автором наведено приклад практичної реалізації цього підходу на заняттях з медичної та біологічної фізики. Проаналізовано ефективність розвитку компонентів креативної компетентності на таких заняттях з використанням рольових ігор та вправ з їх елементами. Розроблено та обґрунтовано методику їх використання на заняттях з фахових дисциплін на прикладі терапевтичної стоматології та невідкладної хірургії. Сценарії включають первинний прийом пацієнта, повідомлення неприсмних новин, взаємодію з конфліктним пацієнтом. Дослідження підтверджує, що регулярне застосування рольових ігор розвиває гнучкість, оригінальність, асоціативне та нестандартне мислення. Ці вправи стимулюють здатність генерувати ідеї, знаходити нові рішення в нетипових обставинах, а також сприяють активній взаємодії, спонтанності та імпровізації, що є ключовим для формування креативної компетентності майбутніх лікарів та успішної медичної практики.

Результати досліджень свідчать, що рольові ігри є потужним інструментом для розвитку креативності, яка є важливою складовою професійної компетентності сучасного лікаря. Намічено перспективи подальших досліджень, зокрема, розробку комплексних програм інтеграції ігрових технологій у навчальні плани медичних закладів та емпіричну оцінку їх довгострокового впливу на клінічну практику та кар'єрний ріст випускників.

Ключові слова: креативна компетентність; майбутні лікарі; медична і біологічна фізика; медична освіта; рольові ігри; стоматологія; хірургія.

MAKARENKO Volodymyr –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics Poltava State Medical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5591-6145>
e-mail: v.makarenko@pdmu.edu.ua

FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS: ROLE PLAYING AS A DEVELOPMENT TOOL

The article analyzes modern approaches to the formation of creativity and the development of creative potential of applicants for higher medical education. The author emphasizes the fragmentation and lack of systematization of existing research on the use of game technologies, in particular role-playing games, in medical education. The pedagogical potential and feasibility of using role-playing games, as well as short focused exercises with their elements for the development of creative competence of future doctors are theoretically substantiated.

The author provides an example of the practical implementation of this approach in medical and biological physics classes. The effectiveness of the development of creative competence components in such classes using role-playing games and exercises with their elements is analyzed. The methodology for their use in classes in professional disciplines is developed and substantiated using the example of therapeutic dentistry and emergency surgery. The scenarios include the initial reception of a patient, reporting unpleasant news, interaction

with a conflict patient. The study confirms that regular use of role-playing games develops flexibility, originality, associative and non-standard thinking. These exercises stimulate the ability to generate ideas, find new solutions in atypical circumstances, and also promote active interaction, spontaneity and improvisation, which is key to the formation of creative competence of future doctors and successful medical practice.

The results of the study indicate that role-playing games are a powerful tool for the development of creativity, which is an important component of the professional competence of a modern doctor. Prospects for further research are outlined, in particular, the development of comprehensive programs for the integration of game technologies into the curricula of medical institutions and an empirical assessment of their long-term impact on clinical practice and career growth of graduates.

Keywords: creative competence; future doctors; medical and biological physics; medical education; role-playing games; dentistry; surgery.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна медична освіта має на меті не лише надати глибокі професійні знання, а й розвинути творчий потенціал майбутніх лікарів. Це зумовлено постійною еволюцією медичної практики, яка вимагає від фахівців інноваційного та гнучкого мислення для вирішення складних клінічних випадків. Традиційні методи навчання часто обмежують розкриття цих якостей, що може призвести до недостатньої підготовки випускників. Тому формування креативної компетентності є критично важливим для забезпечення високої якості та доступності медичної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про зростаючий інтерес до формування креативності у різних сферах професійної діяльності, включно з медициною. Дослідники, такі як Н. Вовчаста, О. Байрамова, Г. Чорна, Ю. Дашко, С. Лавриненко, К. Тараненко, підкреслюють важливість розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти. Їхні роботи висвітлюють методи активації творчих здібностей студентів, аналізують фактори впливу та пропонують рекомендації для навчальних закладів [2, 4].

Особлива увага приділяється формуванню некогнітивних навичок, де креативність займає центральне місце. Вчені наголошують на пріоритетності новітніх технологій та інтерактивних методів навчання [11]. Важливо створювати у закладах вищої освіти (ЗВО) середовище, що стимулює креативність та інноваційне мислення [1], а також комфортне навчальне середовище, що сприяє розкриттю індивідуальних здібностей, взаємоповазі та делікатності [7].

Згідно з дослідженнями С. Дімітрової-Бурлаєнко [5], для формування креативної компетентності студентів важливим є вдосконалення розумових операцій, розвиток характеристик мислення та уяви. Вона наголошує на необхідності застосування викладачами спеціальних креативних технологій, зокрема методів психологічної активації, пошуку ідей та розвитку творчої уяви. Окрім того, для розвитку креативного мислення рекомендується тренувати швидкість, гнучкість та прогностичність розуму [2].

Проблему використання ігрових технологій у навчальному процесі розглядали у своїх дослідженнях Н. Вовчаста, Ю. Дашко, О. Іваніга, О. Макаренко, У. Науменко, П. Тадєєв, В. Фрицюк та інші [2, 4, 6, 10, 11, 13, 14]. На їхню думку, ігрові технології є ефективним методом розвитку різноманітних компетентностей здобувачів. Ігри сприяють розвитку креативності, критичного мислення, здатності розв'язувати складні проблеми

та генерувати нові ідеї [4]. Пізнавальні рольові ігри моделюють життєві ситуації, дозволяючи студентам імпровізувати та виявляти свої творчі здібності [11]. Ці ігри забезпечують активне навчання, розвивають комунікативні навички та мовленнєву практику в ситуаціях, наближених до реальних [13].

У контексті особистісно-розвивальної моделі педагогічного процесу, що використовує ігрові технології для розвитку творчих здібностей, ключовим є визначення оптимального місця та послідовності включення гри в заняття [10]. Зокрема, ділова гра допомагає студентам практикувати вирішення професійних ситуацій, розвиваючи навички аналізу та прийняття оптимальних рішень [2]. Дослідження показують, що рольові та ділові ігри є найбільш ефективними для формування креативності [14].

Незважаючи на значний науковий інтерес до творчості та креативності, а також визнану ефективність ігрових технологій у розвитку компетентностей, існує суперечність: дослідження конкретних методик формування креативної компетентності майбутніх лікарів за допомогою ігрових технологій, зокрема рольових ігор, залишаються фрагментарними та не систематизованими.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання рольових ігор як засобу формування креативної компетентності майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення цієї мети ми проаналізували педагогічний потенціал рольових ігор, а також розробили та обґрунтували методику їх використання для формування зазначеної компетентності.

Для реалізації поставлених завдань у дослідженні були використані такі методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація наукової та методичної літератури з проблем формування креативності, медичної освіти, застосування ігрових технологій); емпіричні (педагогічне спостереження).

У дослідженні було застосовано такі методи: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення та класифікація наукової і методичної літератури з проблем формування креативності, медичної освіти та застосування ігрових технологій; емпіричні: педагогічне спостереження.

Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів, зокрема креативної, є актуальною проблемою медичної освіти. Здатність до нестандартного мислення, пошуку інноваційних рішень та адаптація до швидкозмінних умов є

критично важливою, адже лікарі щодня стикаються з унікальними клінічними випадками.

Вирішення цієї проблеми потребує розвитку креативного освітнього середовища, що забезпечує педагогічні умови для формування відповідних компетентностей. Традиційні методи навчання часто не надають достатнього простору для цього, тому необхідно впроваджувати активні й інтерактивні дидактичні методи, зокрема ігрові технології. Для цього викладачам слід відійти від стереотипних підходів і проявити креативність [8].

Ігрові технології, зокрема рольові ігри, є потужним інструментом для активізації освітнього процесу та ефективного формування креативної компетентності майбутніх лікарів. Як зазначає М. Герасимчук, технології ігрового навчання визнані ефективним засобом формування предметних компетентностей у майбутніх лікарів [3]. Рольові ігри дають студентам можливість випробувати професійні ролі, імітуючи реальні сценарії, такі як медичні консультації [4]. Це дозволяє майбутнім лікарям розвивати комунікативні навички, емпатію та вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Рольові ігри, що базуються на реальних ситуаціях, дозволяють студентам вирішувати проблеми, відмежовуючись від власного «Я» та вільно висловлюючи думки. Багаторівнева структура цих ігор забезпечує залученість кожного учасника відповідно до його інтелектуального, емоційного та вольового рівня, що вимагає гнучких сценаріїв для адаптації до різних студентських груп [9].

Рольові ігри застосовуються в освітньому процесі для імітації клінічних сценаріїв, які можуть включати первинний прийом пацієнта, повідомлення неприємних новин, взаємодію з конфліктним пацієнтом чи його родичами, а також проведення консилиуму. Під час таких ігор студенти не лише застосовують теоретичні знання, а й активно шукають творчі рішення.

Рольові ігри, окрім розвитку комунікативних навичок, емоційного інтелекту та здатності до співпраці – невід'ємних складових успішної професійної діяльності лікаря, – значно сприяють також і розвитку креативної компетентності.

Чудовим прикладом є короткотривала рольова гра «Експерти електричних сигналів», проведена на занятті з медичної та біологічної фізики під час вивчення теми «Основи електрографії». Її мета – не лише закріпити розуміння фізичних основ електрографії, а й розвинути навички креативного та нестандартного мислення в інтерпретації медичних даних, стимулюючи командну комунікацію та співпрацю.

Захоплива гра тривалістю 15-20 хвилин розгорталася за таким сценарієм:

Студенти об'єднувалися в невеликі групи по 3-4 особи, перетворюючись на справжніх «експертів електричних сигналів». Кожна команда отримувала нестандартний опис гіпотетичного клінічного випадку про ситуацію з аномальною електричною активністю певного органу, але без прямого зазначення діагнозу. Основне завдання експертів полягало в тому, щоб, застосовуючи креативне мислення та глибоке розуміння

фізичних принципів електрографії, «розшифрувати» цей клінічний випадок і запропонувати переконливе гіпотетичне пояснення.

Гра проходила в чотири етапи. На першому етапі (1-2 хвилини) викладач пояснював правила, наголошуючи, що гра спрямована не на встановлення медичного діагнозу, а на креативну інтерпретацію фізичних принципів електрографії. На другому етапі (1 хвилина) кожна група отримувала один із трьох сценаріїв. Наприклад, сценарій «Тиша в камері» пропонував ситуацію: «Ви приєднали пацієнта до приладу, що реєструє електричні потенціали, але замість звичної електрограми бачите ізоелектричну лінію – жодної ознаки електричної активності. Що, з фізичної точки зору, могло статися з біопотенціалами?» Інші сценарії включали «Непроханий гість» (про високі, гострі «піки» на фоні основного сигналу) та «Розбалансований оркестр» (про хаотичну зміну амплітуди та форми електрограми).

На наступному етапі, який тривав 5-7 хвилин, здобувачі обговорювали в групах свій клінічний випадок. Їм необхідно було не лише назвати можливий медичний стан, але й ґрунтовно проаналізувати порушені фізичні процеси (деполяризація, реполяризація, іонні потоки, провідність тканин), запропонувати креативні аналогії для доступного пояснення ситуації, а також висунути гіпотези щодо фізичних причин аномальної електрограми.

На останньому етапі (3-4 хвилини) кожна група лаконічно презентувала свої «експертні висновки», пояснюючи фізичні причини виявлених аномалій. Викладач модерував обговорення, активно заохочуючи інші групи до запитань та доповнень.

Очікувані результати розвитку креативності були очевидними: гнучкість мислення (студенти виходили за рамки стандартних діагностичних алгоритмів, зосереджуючись на фізичних механізмах), генерування ідей (пошук нестандартних пояснень та використання аналогій), оригінальність (висування унікальних, фізично обґрунтованих гіпотез, що не завжди є «правильними» діагнозами), та асоціативне мислення (здатність встановлювати зв'язки між абстрактними фізичними явищами та їх клінічними проявами). Вирішуючи завдання в клінічних сценаріях, учасники гри розвивають специфічні навички та властивості мислення, зокрема здатність встановлювати взаємозв'язки між об'єктами або явищами [6].

Подібні рольові ігри є ефективним інструментом для розвитку креативної компетентності майбутніх лікарів, особливо в контексті професійної підготовки. У медичній практиці часто виникають нестандартні ситуації, наприклад, відмова пацієнта від лікування. Це вимагає від лікаря прояву емпатії, переконливості та здатності знаходити оригінальні аргументи замість використання шаблонних фраз. Такий підхід свідчить про високий рівень креативності, що є ключовим для формування інноваційних рішень у складних клінічних випадках та успішної комунікації в непередбачуваних умовах.

Для відпрацювання цих навичок ми пропонуємо реалізувати рольову гру «Нестандартний пацієнт: Мистецтво переконання та інноваційне рішення» на занятті з терапевтичної стоматології. У грі беруть участь дві діючі особи – стоматолог і пацієнт, а решта студентів виступають експертами.

Перед початком гри викладач пояснює сценарій та ролі. За сценарієм, клінічна ситуація така: пацієнт прийшов на плановий огляд, під час якого виявлено каріозну порожнину на жувальній поверхні моляра. Проте, пацієнт дуже тривожний, боїться препарування зуба і має незвичайне уявлення про лікування.

Завдання стоматолога – переконати пацієнта в необхідності лікування, заспокоїти його тривогу та знайти компромісне, клінічно ефективне рішення, враховуючи його нестандартний запит. Пацієнт, зі свого боку, має бути дуже тривожним, задавати багато питань про біль і маніпуляції, а також висловити нереалістичний запит, наприклад: «Я чув, що зараз є якісь нові стоматологічні матеріали, пломби з яких є невидимі на загальному фоні зуба навіть при зміні спектрального складу світла. Я хочу таку пломбу!».

На початку гри стоматолог вітає пацієнта, проводить огляд і повідомляє про карієс. Пацієнт висловлює свою тривогу та «креативний» запит щодо пломби. У процесі гри стоматолог проявляє емпатію та заспокоює пацієнта. Він пояснює реальні можливості сучасної стоматології щодо пломбувальних матеріалів (наприклад, естетичні композити, керамічні вкладки), не відкидаючи одразу запит пацієнта, а намагаючись знайти в ньому раціональне зерно (наприклад, «невидимість» сучасної пломби). Стоматолог також пропонує альтернативні методи знеболення або релаксації, якщо пацієнт боїться болю.

У цьому випадку стоматолог має знайти креативний спосіб «перекласти» бажання пацієнта у реальну, клінічно обґрунтовану пропозицію, яка задовольнить його естетичні чи психологічні потреби. Наприклад: «Ми можемо підібрати колір пломби так точно, що вона буде абсолютно не відрізнятися від вашого зуба, ніби хамелеон, який ідеально зливається з оточенням».

Після завершення ігрової частини викладач проводить обговорення та рефлексію. Він спочатку задає питання стоматологу: «Як ви почувалися в ролі? Які були складнощі? Які рішення ви прийняли? Чи задоволені ви результатом?», потім пацієнту: «Наскільки стоматолог зміг вас заспокоїти? Чи була його пропозиція переконливою? Що спрацювало, а що ні?», а також експертам: «Які креативні підходи ви помітили? Що можна було зробити інакше? Які ще варіанти вирішення ситуації ви можете запропонувати?».

У кінці викладач підсумовує, наголошуючи на важливості не лише клінічних знань, а й емпатії, гнучкості мислення та здатності до інноваційного вирішення проблем, навіть коли запити пацієнтів здаються нереалістичними. Обговорюється, як можна «перетворити» нереалістичний запит на реальне, але задовільне рішення.

Інший приклад рольової гри – «Екстрена діагностика у польових умовах». Вона може бути реалізована на занятті з невідкладної хірургії. Ця гра спрямована на розвиток креативної компетентності, вміння швидко приймати рішення в умовах обмежених ресурсів та нестандартно мислити. Її мета – відпрацювання навичок швидкої діагностики та прийняття рішення щодо тактики дій в умовах, максимально наближених до польових або катастрофічних, коли традиційні методи обстеження недоступні або обмежені.

У грі задіяні 3-4 студенти: один пацієнт, один лікар, та два асистенти. Інші можуть бути експертами або спостерігачами, які беруть участь у подальшому обговоренні. Необхідне уявне або мінімальне обладнання, наприклад, ручка, блокнот для записів, стетоскоп, скальпель, ліхтарик та аптечка.

За сценарієм: уявіть, що ви перебуваєте на виїзді (наприклад, після дорожньо-транспортної пригоди або в зоні, де медична інфраструктура зруйнована). До вас доправляють пацієнта з гострим болем у животі, який швидко наростає. З доступних інструментів у вас лише стетоскоп, ліхтарик, скальпель та ваші руки. Мобільний зв'язок працює з перебоями, зв'язатися з клінікою для термінової госпіталізації або консультації складно.

Завдання пацієнта – описати свої скарги та симптоми (за вказівками викладача, наприклад: «різкий біль, нудота, блювання, слабкість»), надавати додаткову інформацію, якщо лікар її запитує, та максимально реалістично імітувати стан.

Лікар, зі свого боку, має провести максимально швидкий і точний клінічний огляд, використовуючи лише доступні методи (огляд, пальпація, перкусія, аускультация), поставити попередній діагноз та прийняти рішення про подальшу тактику (чи потрібна екстрена операція, якщо так – як її забезпечити в цих умовах, які першочергові дії). При цьому він має проявити креативність у діагностиці та прийнятті рішення за відсутності звичних технологій.

Асистенти, своєю чергою, допомагають лікарю за потреби (наприклад, тримають ліхтарик, готують і подають інструменти). Вони також фіксують дії лікаря, відзначають вдалі креативні рішення, пропущені моменти, обґрунтованість діагнозу та тактики.

Викладач оголошує сценарій, ролі та правила, і гра розпочинається. Пацієнт озвучує основну скаргу. Лікар починає огляд та збір анамнезу, використовуючи тільки дозволені інструменти та власні знання. Він ставить питання пацієнту, проводить пальпацію живота, аускультацию. Після огляду формулює попередній діагноз (наприклад, «гострий апендицит з підозрою на перфорацію», «защемлена грижа» або інше гостре хірургічне захворювання). Далі лікар озвучує план дій в умовах, що склалися (наприклад, «Потрібно терміново доставити пацієнта до найближчого медпункту для операції, поки що – знеболювальні, холод на живіт, готуємо транспорт»).

Після завершення ігрової частини викладач проводить обговорення та рефлексію. Він спочатку ставить питання лікарю: «Які ваші висновки? Чому ви обрали саме цей діагноз та тактику? З якими труднощами ви зіткнулися? Як би ви діяли, маючи більше ресурсів?». Потім асистентам: «Що ви помітили? Які рішення лікаря були креативними та ефективними в цих умовах? Що можна було б зробити інакше?». А також пацієнту: «Як ви себе почували? Чи відчували, що лікар вас зрозумів і діяв правильно?». Після цього відбувається загальна дискусія, на якій обговорюються варіанти діагнозу та лікування, а також пошук альтернативних креативних рішень в умовах дефіциту ресурсів.

Завдяки такій рольовій грі студенти вчаться діяти в ситуації, коли звичні діагностичні можливості відсутні, змушені покладатися на клінічне мислення та досвід. Це сприяє адаптації до невизначеності. Необхідність приймати рішення про подальші дії без УЗД, КТ, лабораторних аналізів вимагає креативного підходу до оцінки стану пацієнта та планування, що сприяє генерації нестандартних рішень. Гра розвиває критичне мислення, оскільки потрібно швидко аналізувати наявну інформацію та відсіювати несуттєве. Студенти можуть запропонувати нестандартні способи використання підручних засобів або організації допомоги, що є проявом інноваційного підходу до ресурсів. Важливою є й постійна комунікація та переконання, адже лікарю потрібно чітко комунікувати з пацієнтом та асистентами, щоб зібрати максимум інформації та організувати допомогу.

Таким чином, ця гра дозволяє в безпечному середовищі відчувати тиск «екстреної» ситуації та спонукає майбутніх лікарів до гнучкості та оригінальності мислення, що є ключовим для креативної компетентності.

У медичній освіті, де переважають серйозні підходи, варто згадати про короткі, сфокусовані вправи з елементами рольової гри – «Крокодил» та «Хто я?», які доцільно використовувати на основному етапі заняття. Ці ігри, незважаючи на свою уявну невідповідність для академічного середовища, розвивають критичне і креативне мислення (8). Вони створюють безпечне, стимулююче середовище, де студенти можуть експериментувати, ризикувати, імпровізувати та генерувати оригінальні ідеї без страху помилитися.

Для проведення цих ігор завчасно готуються картки з відповідними словами, фразами чи зображеннями, враховуючи рівень підготовки студентів. Перед початком необхідно чітко пояснити правила. Важливо підтримувати позитивну атмосферу, заохочувати активну участь та креативність. Обов'язковою є дискусія після кожної гри, під час якої аналізуються складні моменти. Використання таких ігор робить навчання більш захопливим, сприяє кращому запам'ятовуванню наукової термінології та розвиває нестандартне мислення у майбутніх лікарів.

В педагогічній практиці добре себе зарекомендували так звані симуляційні тренінги креативності – вправи з міміки та жестів, які

розвивають артистизм, фантазію та уяву, дозволяючи без слів демонструвати складні процеси, що потребують коментарів [12]. Так, гра «Крокодил» фокусується на розвитку невербальної комунікації, образного мислення та здатності візуалізувати складні поняття. У контексті медичної освіти студентам пропонується показувати без слів наукові терміни, обладнання, процеси, явища, симптоми захворювань, процедури або емоційний стан пацієнта. Наприклад, на заняттях з медичної та біологічної фізики студенти демонстрували «ефект Доплера в ультразвуковій діагностиці», «магнітно-резонансну томографію», «явище поверхневого натягу», «натрій-калієвий насос» або «адгезію». Аналогічно для інших дисциплін можна використовувати терміни типу «ДНК», «мейоз», «бактеріофаг», «гліколіз», «денатурація білка», «АТФ-аза» «препарування каріозної порожнини», «пломбувальний матеріал», «біл у животі» чи «панічну атаку».

Креативність у «Крокодилі» проявляється на кількох рівнях: у виборі найбільш влучних та оригінальних способів передачі інформації, у вмінні обходити складні моменти, розбиваючи поняття на простіші елементи, у вмінні команди швидко генерувати гіпотези та інтерпретувати побачене, встановлюючи неочікувані зв'язки між побаченим та можливими варіантами, а також у створенні гумористичних ситуацій. Ця гра не лише розвиває креативність у вираженні думок без слів, але й допомагає майбутнім лікарям краще розуміти пацієнтів, які не завжди можуть чітко артикулювати свої скарги. Крім того, вона вчить швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій, де вербальна комунікація може бути обмеженою.

Гра «Хто я?» може стати цінним інструментом у медичній освіті для розвитку асоціативного мислення, швидкості реакції та вміння передавати складну інформацію простими, зрозумілими словами. Замість загальних понять, студентам пропонується відгадувати наукові терміни, назви обладнання чи органів, діагнози, захворювання, ліки, матеріали або навіть прояви симптомів. Головне завдання – не просто описати, а максимально креативно, можливо, метафорично чи образно пояснити, що вимагає від гравців нестандартного погляду на проблему. Наприклад, для опису інфаркту міокарда можна використовувати асоціації з «пожежею в серці» або «раптовим перекриттям дороги». Це стимулює формування нових нейронних зв'язків та здатності до абстрактного мислення, що є основою креативності майбутніх лікарів.

Адаптація гри «Хто я?» для різних медичних дисциплін, як загальної, так і професійної підготовки, робить навчання більш інтерактивним та сприяє кращому засвоєнню термінології та концепцій. Наприклад, на заняттях з медичної та біологічної фізики під час гри один із студентів через ланцюжок запитань: «Я електромагнітна хвиля? Мене використовують для діагностики? Я можу проникати крізь тканини?» здогадався, що він «Рентгенівське випромінювання». Інший студент відгадав, що він «Радіоізотоп (для ПЕТ)»,

використавши ланцюжок запитань: «Я нестабільний атом? Мене вводять в організм для діагностики? Я випромінюю позитрони?». Аналогічно, для проведення гри на заняттях таких дисциплін, як медична біологія, можна використати «Рибосому», «ДНК-полімеразу» та «Імуноглобулін»); для біологічної хімії – «Інсулін», «Гемоглобін» і «Глюкозу»; для терапевтичної стоматології – «Фотополімер», «Скалер» та «Рентгенівський знімок зуба»; а для внутрішньої медицини – «Вірус», «Аневризму аорти» та «Виразку шлунка».

У грі «Хто я?» креативність майбутніх лікарів проявляється у виборі персонажа/об'єкта, формулюванні оригінальних запитань («Чи існував я до винайдення електрики?» замість «Я людина?») та вмінні інтерпретувати лаконічні відповіді, роблячи неочікувані висновки.

Використання інтерактивних ігор «Хто я?» та «Крокодил» на заняттях у медичних закладах вищої освіти з різних дисциплін – це не просто розвага, а потужний інструмент для системного розвитку креативної компетентності майбутніх лікарів. Ці ігри дозволяють студентам вийти за рамки стандартного мислення, розвинути гнучкість, інноваційність та здатність до ефективного вирішення складних клінічних завдань.

«Крокодил» та «Хто я?» є справжніми полігонами для креативності, потужним інструментом розвитку нестандартного мислення, вміння знаходити нові рішення, діяти в нетипових обставинах та адаптуватися до невизначеності. Інтелектуальні ігри, за словами О. Іваніги, навчають ухвалювати складні та часто неординарні рішення [6]. Ці ігри стимулюють активну взаємодію, спонтанність та імпровізацію, що є ключовим для креативності у медичній практиці, зокрема для нестандартного підходу до діагностики, лікування та спілкування з пацієнтами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, можна стверджувати, що формування креативної компетентності є критично важливим аспектом для майбутніх лікарів, оскільки це безпосередньо впливає на якість надання медичної допомоги.

Проведене дослідження підтвердило, що рольові ігри є потужним та ефективним інструментом для розвитку креативності, гнучкості та оригінальності мислення, що є ключовим для формування креативної компетентності майбутніх лікарів. Було доведено, що використання коротких сфокусованих вправ з елементами рольової гри, стимулює нестандартне мислення, вміння знаходити нові рішення, діяти в нетипових обставинах та адаптуватися до невизначеності. Запропоновані сценарії рольових ігор для занять з терапевтичної стоматології та невідкладної хірургії демонструють практичну цінність ігрових технологій у медичній освіті.

З огляду на отримані результати, у подальших дослідженнях доцільно зосередитися на розробці комплексних програм інтеграції рольових ігор у медичні навчальні плани. Крім того, необхідна емпірична оцінка довгострокового впливу такого

навчання на клінічну практику та кар'єрний ріст випускників медичних закладів вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Боровець О.В., Яковичина Т.В. Умови формування креативності у вищій освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. 76. Т. 1. С. 79-83.
2. Вовчаша Н., Байрамова О., Чорна Г. Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. 1. С. 87-97.
3. Герасимчук М. Р. Роль дидактичних ігор у процесі вивчення патологічної фізіології. *Медична освіта*. 2014. 4. С. 30-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mosv_2014_4_11
4. Dashko Yu., Lavrynenko S., Taranenko K. Activating the creative potential of higher education students. *Імідж сучасного педагога*. 2024. 5(218). С. 42-49.
5. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Формування креативної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі викладання дисциплін фізико-математичного циклу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55. С. 526-533. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_55_73
6. Іваніга О. В. Інтелектуальна гра як засіб формування знань та умінь студентів під час занять з англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34. Т. 1. С. 67-70.
7. Лисаченко О. Д., Шепітько В. І., Боруца Н. В., Стецук Є. В., Пелипенко Л. Б., Вільхова О. В., Волошина О. В. Роль креативності у формуванні особистості майбутнього медика. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2022. 6 (40) Т. 7. С. 163-166.
8. Макаренко В. І., Макаренко К. С., Макаренко О. В., Сілкова О. В. Використання ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх лікарів. Матеріали II науково-практичної інтернет-конференції, м. Чернівці. 22 червня 2022 року. Розвиток природничих наук як основа новітніх досягнень у медицині. Чернівці. С. 335-337.
9. Макаренко В. І., Макаренко О. В., Макаренко К. С. Формування творчої компетентності майбутніх лікарів на заняттях з біофізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. 3 (47). С. 397-405.
10. Макаренко О. В. Елементи творчості у підготовці майбутнього лікаря. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2023. 13(27) 2023. С. 748-757. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/7268/7309>
11. Науменко У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*. 2018. 3.1 (55.1). С. 118-122. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/29.pdf>
12. Овчаров С. М. Тренінг креативності учнів на уроках інформатики *Креативна педагогіка. Наук.-метод. Журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. 2011. 4. С. 91-98.
13. Тадеев П. О. Обдарованість і творчість особистості: Американський підхід: Монографія. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2008. 240 с.
14. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2004. 20 с.

REFERENCES

1. Borovets, O. V., Yakovyshyna, T. V. (2021). Umovy formuvannia kreatyvnosti u vyshchii osviti [Conditions for the formation of creativity in higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 76. (1). S. 79-83. [in Ukrainian]

2. Vovchasta, N., Bairamova, O., Chorna, H. (2022). Rozvytok navychok kreatyvnoho myslennia u здобувачів вищої освіти [Development of creative thinking skills in higher education students]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 1. S. 87-97. [in Ukrainian]
3. Herasymchuk, M. R. (2014). Rol dydaktychnykh ihor u protsesi vyvchennia patolohichnoi fiziologii [The role of didactic games in the process of studying pathological physiology]. *Medychna osvita*. 4. S. 30-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mosv_2014_4_11 [in Ukrainian]
4. Dashko, Yu., Lavrynenko, S., Taranenko, K. (2024). Activating the creative potential of higher education students. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 5(218). Pp. 42-49. [in English]
5. Dimitrova-Burlaienko, S. D. (2017). Formuvannia kreatyvnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei u protsesi vykladannia dystsyplin fizyko-matematychnoho tsykladu [Formation of creative competence of students of technical specialties in the process of teaching disciplines of the physics and mathematics cycle]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 55. S. 526-533. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_55_73 [in Ukrainian]
6. Ivaniha, O.V. (2021). Intelktualna hra yak zasib formuvannia znan ta umin studentiv pid chas zaniat z anhliiskoi movy [Intellectual game as a means of forming students' knowledge and skills during English lessons]. *Innovatsiina pedahohika*. 34(1). S. 67-70. [in Ukrainian]
7. Lysachenko, O. D., Shepitko, V. I., Boruta, N. V., Stetsuk, Ye. V., Pelypenko, L. B., Vilkhova, O. V., Voloshyna, O. V. (2022). Rol kreatyvnosti u formuvanni osobystosti maibutnoho medyka [The role of creativity in the formation of the personality of a future doctor]. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu*. 6 (40) vol. 7. S. 163-166. [in Ukrainian]
8. Makarenko, V. I., Makarenko, K. S., Makarenko, O. V., Silkova, O. V. (2022). Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh likariv [The use of gaming technologies in the process of training future doctors]. *Materialy II naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Chernivtsi*. 22 chervnia 2022 roku. Rozvytok pryrodnychkykh nauk yak osnova novitnykh dosiahnen u medytsyni. Chernivtsi. S. 335-337. [in Ukrainian]
9. Makarenko, V. I., Makarenko, O. V., Makarenko, K. S. (2015). Formuvannia tvorchoi kompetentnosti maibutnikh likariv na zaniattiakh z biofizyky [Formation of creative competence of future doctors in biophysics classes]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 3 (47). S. 397-405. [in Ukrainian]

10. Makarenko, O. V. (2023). Elementy tvorchosti u pidhotovtsi maibutnoho likaria [Elements of creativity in the training of a future doctor]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. Seria «Pedahohika». 13(27) S. 748-757. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/7268/7309> [in Ukrainian]
11. Naumenko, U. V. (2018). Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli v umovakh modernizatsii [Innovative methods of teaching English in higher education in the conditions of modernization]. *Molodyi vchenyi*. 3.1 (55.1). S. 118-122. URL: <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2018/3.1/29.pdf> [in Ukrainian]
12. Ovcharov, S.M. (2011). Treninh kreatyvnosti uchniv na urokakh informatyky [Training of students' creativity in computer science lessons] *Kreatyvna pedahohika*. Nauk.-metod. Zhurnal. Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky. 4. S. 91-98. [in Ukrainian]
13. Tadeiev, P. O. (2008). Obdarovanist i tvorchist osobystosti: Amerykanskyy pidkhid [Giftedness and creativity of the individual: American approach] *Monohrafiia*. Ternopil: Navchalna knyha–Bohdan. 240 s. [in Ukrainian]
14. Frytsiuk, V.A. (2004). Formuvannia kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv muzyky [Formation of creativity of future music teachers]: Aref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04. Vinnytsia. 20 p. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАКАРЕНКО Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Полтавського державного медичного університету.

Наукові інтереси: формування фахових компетентностей майбутніх лікарів засобами креативних освітніх технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MAKARENKO Volodymyr – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics of Poltava State Medical University.

Scientific interests: formation of professional competencies of future doctors through creative educational technologies.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 004:37.018.43:378.147:34

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-339-344

СЕМЕНІХІНА Олена –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3896-8151>
e-mail: e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття присвячена аналізу можливостей, викликів і перспектив застосування цифрових інструментів у підготовці майбутніх правознавців. У роботі підкреслюється, що цифровізація правничої сфери стала визначальним чинником трансформації юридичної освіти та професійної діяльності, адже сучасний юрист дедалі частіше покладається на штучний інтелект, хмарні платформи, системи аналітики великих даних і LegalTech-рішення. Метою дослідження є з'ясування ролі таких технологій у формуванні нової моделі компетентностей юриста, визначення їхніх переваг та ризиків, а також формування орієнтирів для інтеграції у освітні програми підготовки майбутніх правознавців. Результати дослідження засвідчили, що цифрові інструменти суттєво підвищують ефективність освітнього процесу, створюють умови для моделювання складних правових сценаріїв,

сприяють розвитку когнітивної гнучкості й критичного мислення студентів. Використання генеративного штучного інтелекту забезпечує підготовку правових документів і аналіз судової практики, хмарні платформи оптимізують документообіг, а аналітика великих даних розширює доступ до правових норм і рішень у глобальному масштабі. У дослідженні виокремлено спектр цифрових компетентностей майбутнього юриста: від роботи з LegalTech-платформами й умінь формулювати запити до ШІ до основ програмування, інформаційної безпеки та цифрової етики. Водночас виявлено низку проблем, що супроводжують інтеграцію цифрових технологій у правничу сферу. Серед них – ризики зниження академічної доброчесності, загрози приватності та кібербезпеки, можливість упередженості алгоритмів і посилення цифрової нерівності. Упровадження цифрових інструментів у підготовку правознавців відкриває нові освітні та професійні можливості, але потребує балансування між технологічними інноваціями та фундаментальними цінностями права. Подальші дослідження мають бути спрямовані на створення моделей інтеграції цифрових технологій у відповідні освітні програми та розроблення механізмів регулювання, які забезпечать етичність і ефективність використання ШІ у правовій сфері.

Ключові слова: цифрові інструменти, штучний інтелект, юридична освіта, майбутні правознавці, професійна підготовка, цифрові компетентності, академічна доброчесність, ЗВО, вища освіта.

SEMENIKHINA Olena –

D.Sc. (Pedagogy), Professor,

Professor of the Computer Science Department

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3896-8151>

e-mail: e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

DIGITAL TOOLS IN THE TRAINING OF FUTURE LEGAL SCHOLARS: OPPORTUNITIES, CHALLENGES, PROSPECTS

The article analyzes the opportunities, challenges, and prospects of using digital tools in the training of future legal scholars. It emphasizes that the digitalization of the legal sphere has become a decisive factor in transforming legal education and professional practice, as contemporary lawyers increasingly rely on artificial intelligence, cloud platforms, big data analytics systems, and LegalTech solutions. The purpose of the study is to clarify the role of such technologies in shaping a new model of legal competencies, to identify their advantages and risks, and to outline guidelines for their integration into educational programs for future legal professionals. The findings demonstrate that digital tools significantly enhance the efficiency of the educational process, create conditions for modeling complex legal scenarios, and foster students' cognitive flexibility and critical thinking. The use of generative artificial intelligence facilitates the preparation of legal documents and the analysis of case law, cloud platforms streamline document management, while big data analytics expand access to legal norms and decisions on a global scale. The study highlights a spectrum of digital competencies for future lawyers, ranging from proficiency with LegalTech platforms and prompt engineering skills to basic programming knowledge, information security, and digital ethics. At the same time, several problems accompanying the integration of digital technologies into the legal field have been identified, including risks to academic integrity, threats to privacy and cybersecurity, potential algorithmic bias, and the intensification of digital inequality. The introduction of digital tools into legal training opens new educational and professional opportunities but requires balancing technological innovations with the fundamental values of law. Further research should focus on developing models for integrating digital technologies into relevant educational programs and designing regulatory mechanisms that will ensure the ethical and effective use of AI in the legal domain.

Keywords: digital tools, artificial intelligence, legal education, future legal scholars, professional training, digital competencies, academic integrity, higher education institutions, higher education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах стрімкої цифровізації суспільства юридична сфера переживає суттєву трансформацію, яка зачіпає як професійну практику, так і підготовку майбутніх правознавців. Традиційні форми навчання та здійснення юридичної діяльності дедалі більше поступаються місцем технологічним інструментам, здатним автоматизувати рутинні процеси, забезпечувати швидкий доступ до великих масивів інформації, моделювати ситуації та формувати нові компетентності. Якщо ще кілька десятиліть тому правнича освіта ґрунтувалася передусім на засвоєнні нормативної бази, судової практики та навичок аналітичної роботи з текстом, то сьогодні ключовим чинником стає опанування цифрових технологій і правничих платформ, які уможливають якісно новий рівень професійної діяльності.

Виклики XXI століття, зокрема пандемія COVID-19, продемонстрували, що здатність юристів і правознавців адаптуватися до дистанційних форматів, працювати в електронних середовищах та ефективно використовувати LegalTech-рішення є важливою. Сфера права, яка історично є консервативною, нині зазнає впливу штучного інтелекту, аналітики великих даних, хмарних сховищ і автоматизованих систем управління справами. Водночас цифрові інструменти формують не

лише технічні навички, а й трансформують саму природу правничої професії, що потребує нових підходів до юридичної освіти.

Разом із тим інтеграція технологій у правничу сферу супроводжується низкою проблем. По-перше, це питання академічної доброчесності та критичного мислення, оскільки генеративні моделі штучного інтелекту можуть створювати ілюзію легких відповідей, знижувати мотивацію до глибокого аналізу та підвищувати ризики плагіату. По-друге, виникають серйозні виклики у сфері безпеки й конфіденційності, оскільки робота з чутливими правовими даними потребує суворих стандартів захисту. По-третє, спостерігається нерівність доступу до технологій, що створює ризик інформаційного розриву між здобувачами освіти та практикуючими юристами з різних регіонів чи соціально-економічних груп. Додаткової актуальності набуває питання правового регулювання у застосуванні ШІ в юридичній діяльності.

Отже, актуалізується проблема визначення можливостей і ризиків використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх правознавців, а також пошуку балансу між технологічними інноваціями та збереженням фундаментальних цінностей юридичної професії. Це зумовлює потребу в науковому аналізі наявних досліджень, оцінці

потенціалу цифрових технологій та формулюванні практичних орієнтирів для їх інтеграції в систему правничої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифровізації юридичної освіти та професійної практики останніми роками набула значної уваги у світовій науковій літературі. У працях, присвячених ролі штучного інтелекту в освіті, підкреслюється трансформаційний потенціал генеративних моделей, зокрема у сфері права. Дослідники наголошують, що ChatGPT та інші подібні інструменти здатні підвищувати ефективність підготовки майбутніх юристів, розширювати доступ до знань і створювати умови для моделювання складних правових сценаріїв, які сприяють розвитку критичного мислення та аналітичних навичок [2; 14].

Водночас зростає кількість досліджень, що стосуються правничих платформ і систем управління знаннями. Поява LegalTech, у тому числі спеціалізованих аналітичних систем і баз даних, відкрила нові можливості для швидкого пошуку судових рішень, моніторингу змін законодавства та автоматизації документообігу. Як зазначають P. Parycek, V. Schmid і A. Novak [13], саме автоматизація адміністративних процедур дозволяє оптимізувати рутинні завдання, проте водночас висуває нові вимоги до прозорості алгоритмів і стандартів їхнього використання.

Окремий напрям становить аналіз впливу цифрових технологій на студентське середовище. За даними C. Chan і W. Hu [5], студенти позитивно сприймають інтеграцію генеративного ШІ у навчання, підкреслюючи його потенціал у підвищенні продуктивності та доступності освітніх ресурсів. Подібні результати демонструють роботи [1], де підкреслюється, що цифрові інструменти стимулюють розвиток навичок комунікації, співпраці та soft skills. Разом із тим C. Lo [12] звертає увагу на ризики надмірної залежності від автоматизованих систем і необхідність формування у студентів умінь критично оцінювати відповіді ШІ.

Суттєвий акцент у сучасних дослідженнях робиться на проблематиці етики та регулювання. Прийняття Європейського акту про штучний інтелект [4] стало важливим сигналом щодо потреби уніфікації стандартів використання ШІ у правничій сфері. Праці A. Zafar [16] наголошують на дилемах автоматизації судових рішень і визначенні межі між алгоритмічними процедурами та людською відповідальністю.

Не менш значущою є проблема цифрової нерівності. F. Gottschalk і C. Weise [7], а також C. Khn та співавт. [10] показують, що доступ до технологій залишається нерівномірним і може посилювати освітні та професійні дисбаланси. Зокрема, для студентів із регіонів із нижчим рівнем цифрової інфраструктури інтеграція LegalTech у освітні програми без супровідних заходів підтримки може поглиблювати соціальну ізоляцію.

Таким чином, науковий дискурс окреслює дві ключові тенденції: з одного боку, цифрові інструменти відкривають нові можливості для розвитку професійної компетентності майбутніх правознав-

ців; з іншого породжують ризики, пов'язані з академічною доброчесністю, безпекою та нерівністю доступу. Актуальність дослідження полягає саме у поєднанні цих перспектив, що дозволяє сформувати комплексне бачення майбутнього юридичної освіти у цифрову добу.

Метою дослідження є виявлення можливостей, викликів та перспектив використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх правознавців, а також аналіз їхнього впливу на трансформацію професійної підготовки правознавців та їх професійної практики. Особлива увага приділяється ролі LegalTech-платформ, генеративного штучного інтелекту, систем аналітики великих даних та онлайн-освітніх середовищ у формуванні нової моделі компетентностей юриста.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс **методів дослідження**. Насамперед застосовано метод системного аналізу, що дав змогу виокремити ключові напрями впровадження цифрових технологій у сферу правничої освіти та оцінити їхній вплив на структуру навчального процесу. Використано також порівняльний метод, за допомогою якого було здійснено аналіз міжнародних і вітчизняних практик використання цифрових інструментів у правничій підготовці. Такий підхід дозволив окреслити спільні тенденції та виявити національні особливості їх реалізації.

Значну роль у дослідженні відіграв метод контент-аналізу сучасних наукових публікацій, який дав змогу простежити еволюцію наукових уявлень про роль штучного інтелекту та LegalTech у юридичній сфері. Для цього було опрацьовано праці зарубіжних і українських авторів, індексовані у провідних міжнародних базах даних, а також актуальні аналітичні матеріали щодо впровадження технологій у правничу освіту [2; 4; 13; 14].

Застосовано метод узагальнення для формулювання висновків щодо впливу цифрових інструментів на формування професійних компетентностей майбутніх правознавців. Це дало можливість інтегрувати емпіричні результати попередніх досліджень з теоретичними узагальненнями та окреслити напрями подальшої роботи у цій сфері.

Таким чином, методологія дослідження поєднує системний, порівняльний і аналітичний підходи, що дозволяє отримати цілісне уявлення про стан і перспективи цифровізації правничої освіти та забезпечити наукову обґрунтованість сформульованих результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення наукових результатів свідчить, що цифрові інструменти дедалі глибше інтегруються у систему підготовки майбутніх правознавців і суттєво змінюють саму структуру юридичної освіти та практики. Насамперед спостерігається активне використання генеративних моделей штучного інтелекту, які виконують функції інтелектуальних асистентів. Вони здатні допомагати студентам у підготовці договорів, створенні правових висновків, проведенні попереднього аналізу судових рішень та тренуванні навичок дебатів. За даними досліджень, саме інтеграція ШІ у навчальний процес сприяє підвищенню резуль-

тативності засвоєння знань і розвитку когнітивної гнучкості студентів [2; 14].

Важливим здобутком є поширення LegalTech-платформ, які забезпечують ефективне управління справами, електронний документообіг та швидкий доступ до баз даних судової практики. Використання таких сервісів, як Clio, MyCase чи ActiveLex, значно скорочує час на пошук і аналіз правової інформації, формуючи в студентів навички роботи з цифровими екосистемами, що вже стали стандартом у юридичній практиці [13].

Значну увагу у результатах дослідження приділено ролі аналітики великих даних. Використання спеціалізованих пошукових систем та алгоритмів моніторингу змін у законодавстві надає студентам змогу досліджувати великі масиви правових актів і судових рішень у короткі терміни. Це не лише підвищує їхню інформаційну компетентність, а й формує здатність до швидкої ідентифікації релевантних норм, що є необхідною умовою для успішної професійної діяльності [3; 11].

Розвиток цифрових технологій сприяв і новим формам організації освітнього процесу. Використання платформ дистанційного навчання (Moodle, Coursera, LexisNexis) та інтерактивних симуляторів судових процесів дозволяє створювати навчальне середовище, максимально наближене до реалій юридичної практики. Інтеграція інтелектуальних тьюторів та автоматизованих чат-ботів відкриває можливість для індивідуалізації навчання, підвищення доступності та залучення студентів з обмеженими можливостями [5; 9].

Окреслений спектр цифрових компетентностей у підготовці правознавців не можна розглядати як додатковий елемент професійної освіти, він стає її фундаментом. Володіння інструментами правового аналізу сьогодні охоплює не лише використання традиційних баз даних, а й уміння працювати з автоматизованими системами пошуку, що забезпечують динамічний моніторинг змін законодавства та дозволяють проводити порівняльний аналіз судової практики різних юрисдикцій. Це сприяє формуванню у майбутніх юристів здатності до швидкої адаптації у мінливому правовому середовищі та створює передумови для глобальної мобільності.

Значне місце займає оволодіння LegalTech-рішеннями, які дедалі частіше інтегруються у професійну діяльність адвокатських об'єднань, судових установ і корпоративних юридичних відділів. Робота з такими платформами передбачає не лише технічні навички користування, але й розуміння їхньої логіки та принципів функціонування. Майбутній юрист повинен вміти оцінювати ефективність застосованого рішення, розпізнавати його сильні й слабкі сторони та, що особливо важливо, усвідомлювати його обмеження з точки зору етики й права.

Особливу увагу слід звернути на навички prompt engineering у роботі з генеративними моделями штучного інтелекту. Юрист, який вміє формулювати точні, багаторівневі запити до ШІ, здатен отримувати більш релевантні результати й

використовувати їх для підготовки правових документів чи аналітичних матеріалів. Ця компетентність поєднує у собі як технічне розуміння алгоритмів, так і глибоку юридичну грамотність, адже від правильності постановки запиту залежить адекватність запропонованих рішень.

Не менш значущими є базові знання програмування. Йдеться не про підготовку юристів-програмістів, а про формування розуміння логіки алгоритмів, структури даних і можливостей створення власних no-code або low-code рішень. Це відкриває перед юристами можливість кастомізувати наявні платформи під потреби конкретної справи або навіть розробляти вузькоспеціалізовані сервіси, які підвищують ефективність юридичної практики.

Інформаційна безпека та цифрова етика стають невід'ємними складовими професійної культури юриста. Робота з конфіденційними документами, персональними даними чи матеріалами судових справ вимагає не лише технічних засобів захисту, але й розуміння міжнародних стандартів приватності та локальних правових норм. Формування навичок критичного оцінювання результатів алгоритмічної роботи дозволяє уникати сліпого довірення технологіям і підтримує високі стандарти юридичної відповідальності.

Отже, цифрова грамотність у юридичній професії перестає бути периферійною навичкою й стає базовою компетентністю, порівнянною за значущістю з класичними знаннями галузі права. Її інтеграція в освітні програми забезпечує не лише підготовку технічно обізнаних фахівців, а й формування нового типу правознавця – гнучкого, інноваційного, здатного працювати у глобальному цифровому середовищі без втрати етичних орієнтирів і професійної відповідальності.

Обговорення. Результати дослідження підтверджують тезу про те, що цифровізація юридичної освіти є не лише технологічним трендом, а й глибинною зміною у структурі професійної підготовки правників. Генеративні моделі штучного інтелекту, хмарні LegalTech-платформи та аналітичні інструменти великих даних виявилися потужними засобами підвищення ефективності освітнього процесу і розширення професійних можливостей студентів. Водночас їх інтеграція потребує критичного осмислення, адже разом із перевагами постають ризики, пов'язані з академічною доброчесністю, інформаційною безпекою та правовим регулюванням.

З одного боку, дослідження демонструють, що ШІ підвищує доступність знань і дозволяє моделювати складні юридичні ситуації, які сприяють розвитку критичного мислення й аналітичних навичок [2; 14]. З іншого боку, використання готових алгоритмічних рішень може знижувати мотивацію студентів до глибокого опрацювання матеріалу та створювати ілюзію простоти складних правових завдань [8; 12]. Це ставить перед юридичною освітою завдання пошуку балансу між автоматизацією і розвитком когнітивної автономії здобувачів.

Не менш важливим є питання етики та безпеки. Робота з правовими даними передбачає

суворе дотримання конфіденційності, проте алгоритми ШІ часто функціонують як «чорні скриньки» з обмеженою можливістю перевірки їхньої прозорості [3]. Це породжує ризики упередженості, порушення приватності та навіть підриву довіри до судових рішень. Тому ухвалення Європейського акту про штучний інтелект [4] можна розглядати як спробу інституалізувати стандарти відповідального використання технологій у сфері права, проте ефективність його реалізації залежатиме від того, наскільки гнучко регуляторна база адаптуватиметься до швидкозмінних технологій.

Ще одним аспектом є проблема цифрової нерівності. Хоча LegalTech-платформи розширюють можливості для навчання і професійної практики, нерівний доступ до якісних технологічних рішень може поглиблювати дисбаланс між студентами з різних соціально-економічних груп або регіонів [7; 10]. Це вимагає створення програм підтримки та інституційних стратегій, спрямованих на забезпечення інклюзивності цифрової освіти.

У ширшій перспективі результати підтверджують, що цифрова трансформація юридичної сфери має глобальний характер. Вона зумовлює нові формати міжнародної співпраці, інтеграцію до глобальних баз даних та розвиток цифрових компетентностей, які стають універсальними для юристів у різних правових системах [6; 15]. Водночас національні освітні програми повинні враховувати власні культурні та правові особливості, щоби уникнути механічного запозичення моделей, що не завжди відповідають локальним потребам.

Таким чином, обговорення свідчить, що цифрові інструменти у підготовці майбутніх правознавців слід розглядати не лише як технічні засоби, а як комплексний освітній і професійний феномен. Його впровадження вимагає поєднання технологічних інновацій, етичних стандартів, нормативного регулювання та соціальної підтримки. Тільки за таких умов можливо забезпечити розвиток юридичної професії, орієнтованої на високі стандарти компетентності, відповідальності та справедливості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження підтвердило, що цифрові інструменти стали ключовим чинником трансформації юридичної освіти та професійної підготовки. Використання генеративного штучного інтелекту, LegalTech-платформ, систем аналітики великих даних і хмарних освітніх середовищ значно підвищує ефективність освітнього процесу, забезпечує можливість моделювати складні правові сценарії та формує у студентів новий спектр компетентностей, від технічних до етичних. Таким чином, можливості цифрових інструментів полягають у прискоренні доступу до знань, індивідуалізації навчання, розширенні міжнародної співпраці та створенні нових форматів професійної діяльності юриста.

Разом із тим дослідження виявило й низку викликів, серед яких: ризики для академічної

добросовісності, загрози приватності та кібербезпеки, упередженість алгоритмів і небезпека посилення цифрової нерівності. Важливо також враховувати неврегульованість багатьох аспектів використання ШІ у правничій сфері, що потребує створення нових нормативних рамок і стандартів відповідальності.

Перспективи подальших досліджень полягають у системній інтеграції цифрових технологій в освітні програми підготовки правознавців, розробленні моделей формування цифрових компетентностей правників, а також у створенні багаторівневих механізмів етичного й правового регулювання їх використання у професійній діяльності. Особливого значення набуває упровадження практико-орієнтованих курсів, що поєднують класичні правові знання з опануванням сучасних LegalTech-рішень, а також підготовка юристів до міждисциплінарної співпраці з фахівцями у сфері ІТ та кібербезпеки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Adgzel T., Kaya M. H., Cansu F. K. Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*. 2023. Vol. 15. Is. 3. Article No: ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
2. Ajevski M., Barker K., Gilbert A., Hardie L., Ryan F. ChatGPT and the future of legal education and practice. *The Law Teacher*. 2023. Vol. 57(3). Pp. 352-364. <https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2207426>
3. Ali S., Abuhmed T., ElSappagh S., Muhammad K., Alonso J. M., Confalonieri R., Guidotti R., Ser J. D., Diaz-Rodriguez N., Herrera F. Explainable artificial intelligence (XAI): What we know and what is left to attain trustworthy artificial intelligence. *Information Fusion*, 2023. Vol. 99. No 101805. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.101805>
4. Butt M. J. S. Analytical study of the world's first EU Artificial Intelligence (AI) Act, 2024. *Global Journal of Politics and Law Research*. 2024. Vol. 5. No 3. Pp 7343-7364. <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0324.0914>
5. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20(1). Pp. 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
6. Dwivedi Y. K., Kshetri N., Hughes L., Slade E., Jeyaraj A., Kar A. K., Baabdullah A. M., Koohang A., Raghavan V., Ahuja M., Albanna H., Albashrawi M. A., Al-Busaidi A. S., Balakrishnan J., Barlette Y., Basu S., Bose I., Brooks L., Buhalis D., ... Wright R. Opinion paper: So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*. 2023. Vol. 71. No 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
7. Gottschalk F., Weise C. Digital equity and inclusion in education. *OECD Publishing*. 2023. 76 p. <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en>
8. Grassini S. Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 2023. Vol. 13(7). No 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
9. Kamalov F., Calonge D. S., Gurrib I. New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 2023. Vol. 15(16). No 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
10. Khn C., Khoo S., Czerniewicz L., Lilley W., Bute S. J. R., Crean A., Abegglen S., Burns T., Sinfield S., Jandrić

P., Knox J., MacKenzie A. Understanding digital inequality: A theoretical kaleidoscope. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. Pp. 5169–5192. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00395-8>

11. Liu Y., Han T., Ma S., Zhang J., Yang Y., Tian J., He H., Li A., He M., Liu Z., Wu Z., Zhao L., Zhu D., Li X., Ning Q., Shen D., Liu T., Ge B. Summary of ChatGPT-related research and perspective towards the future of large language models. *Patterns*. 2023. Vol. 4(7). No 100017. <https://doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100017>

12. Lo C. K. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13(4). No 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>

13. Parycek P., Schmid V., Novak A. Artificial intelligence (AI) and automation in administrative procedures: Potentials, limitations, and framework conditions. *Journal of Technology Transfer*. 2023. Vol. 48. Pp. 1433–1456. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01433-3>

14. Shi S., Li J., Zhang R. A study on the impact of generative artificial intelligence supported situational interactive teaching on students' flow experience and learning effectiveness: A case study of legal education in China. *Asia Pacific Journal of Education*. 2024. Vol. 44(1). Pp. 112–138. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305161>

15. Walter Y. Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21(1). No 48. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>

16. Zafar A. Balancing the scale: Navigating ethical and practical challenges of artificial intelligence (AI) integration in legal practices. *AI and Ethics*. 2024. Vol. 4(1). Pp. 121–136. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00121-8>

REFERENCES

1. Adgzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152> [in English]

2. Ajevski, M., Barker, K., Gilbert, A., Hardie, L., & Ryan, F. (2023). ChatGPT and the future of legal education and practice. *The Law Teacher*, 57(3), 352–364. <https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2207426> [in English]

3. Ali, S., Abuhmed, T., ElSappagh, S., Muhammad, K., Alonso, J. M., Confalonieri, R., Guidotti, R., Ser, J. D., Diaz-Rodriguez, N., & Herrera, F. (2023). Explainable artificial intelligence (XAI): What we know and what is left to attain trustworthy artificial intelligence. *Information Fusion*, 99, 101805. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.101805> [in English]

4. Butt, M. J. S. (2024). Analytical study of the world's first EU Artificial Intelligence (AI) Act, 2024. *Global Journal of Politics and Law Research*, 5(3), 7343–7364. <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0324.0914> [in English]

5. Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8> [in English]

6. Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). Opinion paper: So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of*

Information Management, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642> [in English]

7. Gottschalk, F., & Weise, C. (2023). Digital equity and inclusion in education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en> [in English]

8. Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692> [in English]

9. Kamalov, F., Calonge, D. S., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451> [in English]

10. Khn, C., Khoo, S., Czerniewicz, L., Lilley, W., Bute, S. J. R., Crean, A., Abegglen, S., Burns, T., Sinfield, S., Jandrić, P., Knox, J., & MacKenzie, A. (2023). Understanding digital inequality: A theoretical kaleidoscope. *Education and Information Technologies*, 28, 5169–5192. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00395-8> [in English]

11. Liu, Y., Han, T., Ma, S., Zhang, J., Yang, Y., Tian, J., He, H., Li, A., He, M., Liu, Z., Wu, Z., Zhao, L., Zhu, D., Li, X., Ning, Q., Shen, D., Liu, T., & Ge, B. (2023). Summary of ChatGPT-related research and perspective towards the future of large language models. *Patterns*, 4(7), 100017. <https://doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100017> [in English]

12. Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410> [in English]

13. Parycek, P., Schmid, V., & Novak, A. (2023). Artificial intelligence (AI) and automation in administrative procedures: Potentials, limitations, and framework conditions. *Journal of Technology Transfer*, 48, 1433–1456. <https://doi.org/10.1007/s13132-023-01433-3> [in English]

14. Shi, S., Li, J., & Zhang, R. (2024). A study on the impact of generative artificial intelligence supported situational interactive teaching on students' flow experience and learning effectiveness: A case study of legal education in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 112–138. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305161> [in English]

15. Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3> [in English]

16. Zafar, A. (2024). Balancing the scale: Navigating ethical and practical challenges of artificial intelligence (AI) integration in legal practices. *AI and Ethics*, 4(1), 121–136. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00121-8> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЕМЕНІХІНА Олена – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: ІТ в освіті, цифрова компетентність фахівця, медіаграмотність, освітнє середовище, професійна освіта, вища освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SEMIKHINA Olena – D.Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Computer Science Department, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: IT in education, digital competence of a specialist, media literacy, educational environment, vocational education, and higher education.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.147:373.3:376:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-345-350

ТЕРЕПИЩІЙ Сергій –

доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальної філософії,
філософії освіти та освітньої політики
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5506-0914>
e-mail: s.o.terepyshchyi@npu.edu.ua

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РІЗНОМАНІТТЯ: ЛЮДИНОЦЕНТРОВАНА, ІНКЛЮЗИВНА ТА ЦИФРОВА МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У цій статті пропонується орієнтована на людину, інклюзивна та цифрова модель компетентності для майбутніх вчителів початкової школи, розроблена для задоволення потреб культурно різноманітних класів. Дослідження синтезує останні міжнародні та українські дослідження, порівняльні дані щодо культурно чутливої педагогічної освіти та практично-орієнтовані висновки педагогів, які працюють з переміщеними та багатомовними учнями. Методологічно стаття поєднує аналітичний огляд, концептуальне моделювання та розробку механізмів впровадження/оцінювання. Авторська модель структурована за трьома взаємопов'язаними вимірами – цінностями (людиноорієнтований етос), педагогікою (інклюзія та універсальний дизайн) та технологіями (цілеспрямоване, безпечне використання цифрових інструментів) – та операціоналізується через вісім кластерів компетентностей: емпатія та етична чутливість; диференціація та універсальний дизайн навчання; міжкультурна комунікація та партнерство школа-сім'я-громада; цифрова педагогіка та безпека; розробка навчального контенту; творче дослідження; готовність до інновацій; та рефлексивне оцінювання. Окреслено поетапну дорожню карту впровадження: базові курси, мікромодулі, симуляції, мікронавчання, тривале шкільне стажування, наставництво та спостереження за колегами. Забезпечення якості спирається на електронні портфоліо, рубрики, протоколи спостережень та показники взаємин між вчителем та учнем, культурної чутливості та приналежності. Модель перетворює гуманістичні принципи на конкретні процедури – спільне планування з сім'ями, мультимодальний контент для молодших учнів, формування оцінювання зі зворотним зв'язком та мікроексперименти в класі, що керуються аналітикою навчання. Практичні наслідки включають оновлення навчальних програм для вчителів, створення «центрів підтримки шкіл» для наставництва та обміну ресурсами, а також зміцнення співпраці з прийнятими громадами.

Ключові слова: підготовка вчителів початкової школи; соціокультурне різноманіття; людиноцентрована освіта; інклюзивна освіта; універсальний дизайн навчання; культурно чутливе викладання; партнерство школа-родина-спільнота; цифрова педагогіка.

TEREPYSHCHYI Serhii –

Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the
Department of Social Philosophy, Philosophy
of Education and Educational Policy
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5506-0914>
e-mail: s.o.terepyshchyi@npu.edu.ua

PRIMARY SCHOOL TEACHER PREPARATION FOR WORKING IN DIVERSITY: A PEOPLE-CENTERED, INCLUSIVE AND DIGITAL COMPETENCE MODEL

This article proposes a human-centred, inclusive, and digital competence model for pre-service primary-school teachers designed to meet the demands of culturally diverse classrooms and disrupted learning contexts. The study synthesises recent international and Ukrainian scholarship, comparative evidence on culturally responsive teacher education, and practice-oriented insights from schools working with displaced and multilingual learners. Methodologically, it combines analytical review, conceptual modelling, and design of implementation/assessment mechanisms. The model is structured along three interlocking dimensions – values (human-centred ethos), pedagogy (inclusion and universal design), and technology (purposeful, safe use of digital tools) – and operationalised through eight competence clusters: empathy and ethical sensitivity; differentiation and universal design for learning; intercultural communication and school-family-community partnership; digital pedagogy and safety; instructional content design; creative inquiry in early mathematics; innovation readiness; and reflective assessment. A stepwise implementation roadmap is outlined: foundational courses, micro-modules, simulations, micro-teaching, extended school placements, mentoring, and peer observation. Quality assurance relies on e-portfolios, rubrics, observation protocols, and indicators of teacher-student relationships, cultural sensitivity, and belonging. The model translates humanistic principles into concrete routines-co-planning with families, multimodal content for young learners, formative assessment with feedback loops, and classroom micro-experiments driven by learning analytics. Practical implications include updating teacher-education curricula, launching “school support centres” for mentoring and resource sharing, and strengthening cooperation with host communities. The contribution lies in integrating ethical, inclusive, and digital strands into a single, actionable framework that links beliefs to practices and enables measurable improvement in participation and learning outcomes. The model is adaptable across institutions and contexts and offers a basis for longitudinal evaluation of teacher preparedness in diverse primary classrooms.

Key words: primary school teacher training; sociocultural diversity; person-centered education; inclusive education; universal design for learning; culturally sensitive teaching; school-family-community partnership; digital pedagogy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Різноманіття учнівського досвіду (культурного, мовного, соціально-емоційного) стало новою «нормою» початкової школи, особливо в

умовах масових переміщень. Відтак підготовка вчителя потребує не фрагментарних удосконалень, а цілісної моделі компетентностей, що поєднує людиноцентрований світогляд, інклюзивні

практики та впевнену цифрову дієздатність. Міжнародні огляди підкреслюють, що системи педагогічної освіти, які реагують на культурне різноманіття, демонструють кращі результати адаптації, мотивації та успішності молодших школярів. Український контекст війни робить це завдання ще більш нагальним, вимагаючи чутливості до травматичного досвіду та громадянських орієнтирів школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади підготовки до інклюзивного навчання описують зміст і структуру компетентностей для роботи з різними категоріями потреб молодших школярів [3, с. 67]. Підкреслюється важливість диференціації, індивідуалізації та співпраці з фахівцями мультидисциплінарної команди. Визначальними є навички діагностики освітніх бар'єрів і створення підтримувальних середовищ, де універсальний дизайн навчання слугує рамкою планування [3, с. 68]. У фокусі також етичні аспекти ставлення до відмінностей як до ресурсів розвитку класної спільноти [3, с. 69].

Українські напрацювання щодо готовності до організації творчої роботи на уроках математики актуалізують креативний потенціал як системну складову професійної компетентності вчителя початкової школи [1, с. 49]. Акцент робиться на розробленні завдань відкритого типу, варіативних маршрутів мислення та розвитку дослідницької установки в учнів. Окреслюється логіка переходу від вправлення в алгоритмах до постановки проблем, що співзвучно сучасним підходам до компетентнісного навчання. Таке зміщення уваги надає вчителів роль фасилітатора пізнавальних стратегій, а не лише транслятора знань [1, с. 50].

Питання цифрової компетентності майбутніх учителів розкривається як здатність використовувати ІКТ для організації навчання, комунікації та формувального оцінювання [4, с. 38]. Джерела наголошують на педагогічному дизайні цифрових активностей, інтеграції мультимедійних ресурсів і безпеці в мережі. Важливо не лише технічно володіти інструментами, а й вибудовувати дидактичну логіку їх застосування відповідно до навчальних цілей [4, с. 39]. Підготовка передбачає поєднання аудиторних курсів із практиками в реальних чи симульованих цифрових середовищах [4, с. 40].

Окремим напрямом постає спроможність створювати навчальний цифровий контент, адаптований до вікових особливостей молодших школярів [6, с. 14]. Увага приділяється мікроконтенту, інтерактивним вправам і мультимодальним матеріалам, що підтримують різні стилі навчання. Зазначається потреба в елементах медіаграмотності як для вчителя, так і для учнів [6, с. 15]. Це вимагає уніфікованих критеріїв якості контенту та відповідності його дидактичним цілям [6, с. 16].

Роботи про інноваційну діяльність у початковій школі описують готовність як поєднання ціннісної відкритості до змін і процедурної компетентності у впровадженні педагогічних новацій [5, с. 183]. Наголошується на проектному

підході, експериментуванні з методиками та рефлексивній культурі оцінювання впливу змін. Паралельно джерела з громадянської освіти в підготовці вчителя окреслюють системний огляд підходів до інтеграції ціннісного виміру й демократичних практик у педагогічну освіту [15, с. 1]. Обидва напрями зближує орієнтація на стійкість і відповідальність як освітні результати.

Європейські дослідження показують, як системи підготовки вчителів реагують на культурне різноманіття, пропонуючи політики та моделі, що узгоджують стандарти якості з локальними контекстами [9, с. 479]. Окремі огляди констатують змішаний стан впровадження культурно релевантної педагогіки та підкреслюють потребу у структурованих можливостях для навчання вчителів саме в цій парадигмі [11, с. 1]. Вказується на дефіцит довготривалих програм практик, які б послідовно формували відповідні переконання й рутинні дії. Також акцентується на необхідності зв'язати підготовку з реальними шкільними викликами [11, с. 2].

Джерела зосереджують увагу на підтримці учнів із міграційним і біженським досвідом через партнерство з родинами та прийняття різноманітних життєвих історій у класі [8, с. 497]. Окремо підкреслюється важливість безумовної підтримки як етики взаємодії, що знижує бар'єри і посилює довіру [16, с. 528]. Нагромаджуються свідчення про специфічні потреби дівчат у біженських спільнотах і необхідність мультидисциплінарних підходів у роботі вчителя [17, с. 1]. Вивчення цих аспектів задає орієнтири для підготовки до людського й чутливого викладання в різних контекстах [7, с. 459].

У міжкультурно різноманітних класах визначальними є культурно чутливе викладання, якісні стосунки «учитель–учень» і відчуття приналежності до шкільної спільноти [10, с. 1]. Емпіричні дослідження підтверджують, що ці фактори взаємопов'язані та підсилюють ефекти один одного щодо академічної мотивації й благополуччя молодших школярів [10, с. 2]. Додатково підкреслюється роль структурованих інтервенцій у формуванні ідентичності та міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Такі інтервенції мають супроводжуватися якісною рефлексією [20, с. 307].

Партисипативні підходи до професійного розвитку в умовах біженських спільнот демонструють як успіхи, так і межі масштабування рішень без належної локалізації [12, с. 1]. Огляди освітніх інтервенцій підтверджують, що доступ і якість навчання для дітей-біженців удосконалюються через комплексні, контекстуально чутливі програми [14, с. 227]. Пілотні моделі зосереджуються на формуванні рефлексивних установок і практик співпраці з родинами та громадою [12, с. 2]. Системний підхід сприяє довгостроковим ефектам включення [14, с. 227].

Український контекст воєнного часу акцентує важливість соціальної креативності освітніх інституцій і стратегій підтримки дітей, що пережили переміщення [18, с. 73]. Окреслюються філософські орієнтири освіти у стані війни, які

підсилюють потребу в інтеграції гуманістичних і практичних підходів у підготовці вчителя [19, с. 52]. На цьому тлі особливо затребуваними стають людиноцентрована етика взаємодії, культурна чутливість і цифрова грамотність як інструменти відновлення освітньої довіри. Запропонована рамка підготовки прагне відповісти на ці виклики системно [18, с. 74].

Мета статті – обґрунтувати та описати людиноцентровану, інклюзивну та цифрову модель компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, а також запропонувати практичні механізми її впровадження в університетській і шкільній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка моделі передбачає інтеграцію трьох вимірів – людиноцентрованого, інклюзивного та цифрового – у послідовну систему підготовки з чітко окресленими результатами навчання, індикаторами та процедурами перевірки якості. На рівні цінностей вона спирається на аксіоматику гідності, свободи і відповідальності як базової рамки професійного судження вчителя початкової школи [2, с. 5]. Дидактичний контур забезпечують універсальний дизайн навчання, диференціація та робота мультикоманд, тоді як технологічний контур гарантує безпеку, доступність і педагогічний сенс використання ІКТ [3, с. 67; 4, с. 38]. Усе це зводиться до операційної готовності до інновацій – здатності ініціювати, впроваджувати та оцінювати зміни в реальному класі [5, с. 183].

Людиноцентрований вимір розкривається через практики емпатійного слухання, етичного міркування та залучення голосу дитини до ухвалення навчальних рішень. Зміна установок і переконань майбутніх учителів відбувається через «можливості до навчання» в університеті: цільові модулі, практики в школах і рефлексивні протоколи, що коригують ставлення до культурної й мовної різноманітності [13, с. 1]. Паралельно вибудовується партнерство із родинами, зокрема тими, що мають біженський досвід, – від регулярної комунікації до співпроекування освітніх цілей [8, с. 497]. Такий підхід підсилює відчуття приналежності учнів і довіру в шкільній спільноті [10, с. 1].

Інклюзивний вимір утілюється в поєднанні універсального дизайну, індивідуалізованих маршрутів і командної взаємодії вчителя з іншими фахівцями. Навчальні бар'єри картуються за допомогою чек-листів доступності, а підтримка вибудовується як «сходишки» різного рівня інтенсивності [3, с. 67]. У кризових контекстах особливу увагу приділяють потребам дівчат і питанням безпеки, іноді потребуючи міждисциплінарних рішень та гнучких форм взаємодії зі спільнотою [17, с. 1]. Етика безумовного прийняття допомагає зменшувати стигму і підсилювати навчальну активність дітей з біженським і міграційним досвідом [16, с. 528]. Емпірична база показує, що комплексні програми дають сталіші ефекти, ніж одноразові тренінги [14, с. 227].

Цифровий вимір передбачає не тільки інструментальне володіння засобами, а й уміння пов'язати їх із цілями уроку, безпекою, оціню-

ванням і комунікацією з родинами. Майбутні вчителі опановують дизайн онлайн- і офлайн-активностей, мікроконтент, мультимодальні пояснення та елементи формуального оцінювання, що збирають дані для зворотного зв'язку [4, с. 38]. Змістовне створення навчального цифрового контенту для молодших школярів вимагає критеріїв якості, вікової доцільності та налаштування під різні стилі навчання [6, с. 14]. Цифрова взаємодія також стає майданчиком для формування громадянських компетентностей і участі в демократичних практиках класу [15, с. 1].

Креативно-дослідницька компонента в початковій математиці структурує урок як простір відкритих запитань, пошуку стратегій і пояснювального мовлення. Замість репродукції алгоритмів акцент переходить до моделювання, гри й міні-проектів, де учні конструюють смисли та перевіряють гіпотези [1, с. 49]. Такий формат дозволяє інтегрувати життєвий досвід дітей і культурно релевантні сюжети, що особливо важливо в різноманітних класах [9, с. 479]. Структура уроку узгоджується зі змістом громадянської освіти і темами відповідального співжиття в класній спільноті [7, с. 459].

Модуль партнерства «вчитель–родина–спільнота» вибудовується як регулярний цикл комунікації, спільного планування та взаємного навчання. У громадах, де є діти з біженським досвідом, партисипативні підходи до професійного розвитку вчителів довели ефективність і водночас окреслили межі масштабування без локалізації контенту [12, с. 1]. Практика «радикального прийняття» знімає бар'єри входження для сімей, які пережили травматичні події, та нормалізує турботу як освітню рутину [16, с. 528]. Усе це створює передумови для справжньої співвідповідальності за успіх дитини [8, с. 497].

Інституційне вбудовування моделі в програми підготовки передбачає комбінацію базових курсів, мікромодулів, симуляцій, мікровикладання, тривалих практик і наставництва. Огляди європейських практик фіксують змішаний стан впровадження культурно релевантної педагогіки та наголошують на потребі структурованих можливостей до навчання саме в цій парадигмі [11, с. 1]. Порівняльні аналізи систем підготовки засвідчують, що виважене поєднання стандартів якості й локальних контекстів підвищує релевантність підготовки до реальних викликів класу [9, с. 479].

Система моніторингу і оцінювання включає е-портфоліо, рубрики, спостережні протоколи та мікродані з формуального оцінювання. Окремі індикатори відстежують якість стосунків «учитель–учень», рівень культурної чутливості і відчуття приналежності, оскільки ці чинники мають тісні зв'язки з мотивацією й досягненнями молодших школярів [10, с. 1]. Для майбутніх учителів застосовуються інтервенції з роботи з ідентичністю та упередженнями, що демонструють вплив на переконання і на практики у класі [20, с. 307]. Рефлексивні звіти й публічні захисти навчальних кейсів підсилюють прозорість і відповідальність підготовки [13, с. 1].

Український контекст воєнного часу висуває до підготовки унікальні вимоги: соціальна креативність інституцій, екосистемна взаємодія з громадами прийняття та етика турботи. Освітні інституції розробляють стратегії підтримки дітей, що пережили переміщення, і створюють середовища довіри, у яких можливе відновлення навчальної мотивації [18, с. 73]. Філософські орієнтири освіти у стані війни підкреслюють потребу з'єднання гуманістичної рамки з операційними механізмами інклюзії та безпеки [19, с. 52]. Спеціальні випуски міжнародних журналів консоліднують практики, релевантні для вчителів, що працюють з дітьми з міграційним досвідом, і дають орієнтири для локалізації рішень [7, с. 459].

Механізми підтримки на рівні університету та базових шкіл охоплюють менторські сесії, взаємоспостереження, клінічні практики та «лабораторії інновацій» у початковій школі. Такі формати дозволяють одночасно формувати переконання і випрацьовувати рутинні педагогічні дії, що відповідають культурній різноманітності класу [13, с. 1]. Додатково впроваджуються мікроексперименти з гнучкими метриками впливу, щоб майбутні вчителі навчалися приймати рішення на підставі даних і коригувати стратегії в реальному часі [5, с. 183]. Електронні портфоліо фіксують еволюцію практик, цифрового контенту та інструментів оцінювання [4, с. 38; 6, с. 14].

Дорожня карта впровадження моделі включає поетапне розгортання:

- (1) базова орієнтація в цінностях і безпеці,
- (2) оволодіння інструментами інклюзивної дидактики,
- (3) дизайн цифрового контенту й формування оцінювання,
- (4) тривала практика з менторством і партнерством родин,
- (5) рефлексивний аудит і публічний захист кейсів.

Для кожного етапу визначено індикатори досягнення, карти ризиків і механізми підтримки, що охоплюють технологічні, педагогічні та етичні аспекти підготовки [4, с. 38; 6, с. 14; 15, с. 1]. Рух по карті супроводжується роботою з переконаннями та упередженнями, оскільки саме вони часто гальмують трансфер знань у практику [13, с. 1]. Завершенням стає готовність до інновацій – здатність запускати, масштабувати й оцінювати зміни в «школі різноманіття» [5, с. 183].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Запропонована людиноцентрована, інклюзивна та цифрова модель компетентностей формує цілісний профіль майбутнього вчителя початкової школи, здатного працювати в умовах соціокультурного різноманіття. Її ядро – поєднання етичної чутливості, універсального дизайну навчання та продуманого використання цифрових інструментів – трансформує урок із простору відтворення знань у середовище співтворення смислів і безпечної участі. Кластери практик (креативно-дослідницька діяльність, інноваційна готовність, рефлексивне оцінювання) забезпечують операційність моделі й підтримують стабільне зростання навчальних

досягнень і відчуття приналежності учнів. У результаті підготовка набуває вимірюваності, а професійна ідентичність учителя пов'язується з конкретними діями, що підсилюють довіру в класі.

Ефективна імплементація моделі потребує багатоканального дизайну підготовки: базових курсів, мікромодулів, симуляцій, мікрорішення, тривалої шкільної практики та наставництва на робочому місці. Система моніторингу має спиратися на е-портфоліо, рубрики, спостережні протоколи й індикатори стосунків «учитель–учень», культурної чутливості та залученості. Ключовою умовою стійкості є партнерство «школа–родина–спільнота» й залучення батьків, зокрема сімей із досвідом вимушеної міграції, до спільного планування освітніх цілей. Поєднання цих механізмів створює інституційну екосистему, у якій формуються не лише вміння, а й переконання, що забезпечують перенесення інновацій у повсякденну практику.

Подальший розвиток підходу передбачає масштабування пілотів, розбудову «центрів підтримки школи» як майданчиків наставництва й обміну досвідом, а також уточнення метрик впливу (академічні результати, благополуччя, громадянська участь). Важливо синхронізувати вимоги стандартів підготовки вчителів із локальними викликами шкіл, забезпечити ресурсну підтримку цифрової інфраструктури та безперервний професійний розвиток випускників.

Перспективи досліджень пов'язані з оцінкою довготривалих ефектів моделі у різних контекстах, зокрема в громадах прийняття та школах, що працюють у кризових умовах. Так вибудовується підготовка, яка не лише реагує на різноманіття, а й перетворює його на ресурс розвитку дитини й шкільної спільноти.

Фінансування. Стаття презентує дослідження в межах наукової теми «Демократичні цінності в освітній практиці: виклики внутрішніх та зовнішніх міграцій після 24 лютого 2022 року» (державний реєстраційний номер: 0124U001490).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Комар О. А. Готовність майбутніх учителів початкової школи до організації творчої роботи з молодшими школярами на уроках математики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 209. С. 49–54. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-49-54. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1506>.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. 2-ге вид., допов. Київ: Т-во «Знання» України. 2011. 520 с. URL: <https://library.hneu.edu.ua/storage/new-arrivals-books/March2021/kremen.pdf>
3. Пріма Д. А., Гац Г. О., Рославцев Р. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання молодших школярів: теоретичні аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 216. С. 67–70. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-67-70. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1992>.
4. Севастьянова М. С. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах університетської освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in*

Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems. 2023. Вип. 66. С. 38–44. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-66-38-44. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5481>.

5. Цуканова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 212. С. 183–188. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-212-183-188. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1728>.

6. Червінська І., Хімчук Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до створення цифрового контенту для навчання молодших школярів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. Т. 2. № 27. С. 14–21. DOI: 10.32405/2413-4139-2021-2(27)-14-21. URL: <https://pi.iod.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/135>.

7. Damaschke-Deitrick L. Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students: Introduction to the special issue. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 459–464. DOI: 10.1080/13540602.2023.2246307. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2023.2246307>.

8. Haines S. J., Reyes C. C. Teacher perspectives on fostering collaborative relationships with families with refugee backgrounds. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 497–512. DOI: 10.1080/13540602.2023.2212359. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/ctat20/29/5>.

9. Herzog-Punzenberger B., Brown M., Altrichter H., Gardezi S. Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 479–496. DOI: 10.1080/13540602.2022.2062734. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2022.2062734>.

10. Ialuna F., Civitillo S., Jugert P. Culturally responsive teaching, teacher–student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2024. Т. 47. Стаття 100839. DOI: 10.1016/j.lcsi.2024.100839. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S22110656124000897>

11. Koukoulidis N. M., Rahm J., Kaukko M., Tormey R., та ін. The status of culturally relevant teacher education in the European context: a systematic literature review (2000–2024). *Review of Education*. 2024. Advance online publication. DOI: 10.1002/rev3.70002. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.70002>

12. Mendenhall M., van Wessel M., Kincaid A. Participatory approaches for strengthening teacher professional development in refugee settings: successes and limitations. *Globalisation, Societies and Education*. 2024 (online 2023). *Advance online publication*. DOI: 10.1080/14767724.2023.2246401. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2023.2246401>

13. Paetsch J., Heppt B., Meyer J. Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: the role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*. 2023. Т. 8. Стаття 1236415. DOI: 10.3389/feduc.2023.1236415. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1236415/full>

14. Palik J., Østby G. Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: a scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*. 2023. Т. 69. С. 227–247. DOI: 10.1007/s11159-023-10004-2. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-023-10004-2>

15. Pérez-Rodríguez N., Navarro-Medina E., De-Alba-Fernández N. Citizenship education in teacher training: A systematic review. *Journal of Social Science Education*. 2024. Т. 23. № 3. DOI: 10.11576/jsse-6945. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457486.pdf>

16. Sellars M. Radical acceptance: teachers who support students with migrant, refugee and asylum seeker backgrounds. *Teachers and Teaching*. 2023. Т. 29. № 5. С. 528–541. DOI: 10.1080/13540602.2022.2098269. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2022.2098269>.

17. Shepherd J. Teachers' perspectives and practices relating to refugee girls: a mixed-methods multidisciplinary survey. *Education 3–13*. 2024. (Advance online publication). DOI: 10.1080/03004279.2024.2413870. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2024.2413870>.

18. Terepyschchi S. Phenomenological Revision of Social Creativity in Educational Institutions during the War in Ukraine after February 24. 2022. *Studia Warmińskie*. 2024. 61. Pp. 73–88. URL: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sw/article/view/10785>

19. Terepyschchi S., Federowicz M. Philosophical aspects of education in the conditions of war: strategies of support and adaptation of displaced children in Ukraine and Poland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy*. 2024. 2(11). Pp. 52–56. URL: <https://bulletinphilosophy-knu.kyiv.ua/index.php/journal/article/view/177>

20. Ulbricht J., Schachner M., Civitillo S., Juang L. Fostering culturally responsive teaching with the Identity Project intervention: A qualitative quasi-experiment with pre-service teachers. *Identity*. 2024. Т. 24. № 4. Pp. 307–330. DOI: 10.1080/15283488.2024.2361890. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15283488.2024.2361890>

REFERENCES

1. Komar, O. A. (2023). Hotovnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do orhanizatsii tvorchoi roboty z molodshymy shkoliaramy na urokakh matematyky [Readiness of future primary school teachers to organize creative work with younger students in mathematics lessons]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 209. С. 49–54. DOI: 10.36550/2415-7988-2022-1-209-49-54. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1506>. [in Ukrainian]

2. Kremen, V. H. (2011). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osviti* [Philosophy of humanism in education]. 2-he vyd., dopov. Kyiv: T-vo «Znannia» Ukrainy. 520 s. URL: <https://library.hneu.edu.ua/storage/new-arrivals-books/March2021/kremen.pdf> [in Ukrainian]

3. Prima, D. A., Hats, H. O., Roslavets, R. M. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia molodshykh shkoliariv: teoretychni aspekty [Preparing future primary school teachers for work in inclusive education of younger schoolchildren: theoretical aspects]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 216. С. 67–70. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-67-70. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1992>. [in Ukrainian]

4. Sevastianova, M. S. (2023). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh universytetskoï osvity [Formation of digital competence of future primary school teachers in the context of university education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. Vyp.

66. S. 38–44. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-66-38-44. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5481>. [in Ukrainian]

5. Tsukanova, N. M. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do innovatsiinoї diialnosti [Preparing future primary school teachers for innovative activity]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. № 212. S. 183–188. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-212-183-188. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1728>. [in Ukrainian]

6. Chervinska, I., Khimchuk, L. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do stvorennia tsyfrovoho kontentu dlia navchannia molodshykh shkoliariv. Preparing future primary school teachers to create digital content for teaching younger pupils. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*. T. 2. № 27. S. 14–21. DOI: 10.32405/2413-4139-2021-2(27)-14-21. URL: <https://pi.ioid.gov.ua/ojs/index.php/pi/article/view/135> [in Ukrainian]

7. Damaschke-Deitrick, L. (2023). Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students: Introduction to the special issue. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 459–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2246307> [in English]

8. Haines, S. J. & Reyes, C. C. (2023). Teacher perspectives on fostering collaborative relationships with families with refugee backgrounds. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 497–512. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2212359> [in English]

9. Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H. & Gardezi, S. (2023). Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 479–496. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734> [in English]

10. Ialuna, F., Civitillo, S. & Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher–student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. 47. Article 100839. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839> [in English]

11. Koukoulidis, N. M., Rahm, J., Kaukko, M., Tormey, R., et al. (2024). The status of culturally relevant teacher education in the European context: a systematic literature review (2000–2024). *Review of Education*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70002> [in English]

12. Mendenhall, M., van Wessel, M. & Kincaid, A. (2024). Participatory approaches for strengthening teacher professional development in refugee settings: successes and limitations. *Globalisation, Societies and Education*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2246401> [in English]

13. Paetsch, J., Heppt, B. & Meyer, J. (2023). Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: the role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*. 8. Article 1236415. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1236415> [in English]

14. Palik, J. & Østby, G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: a scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*. 69. Pp. 227–247. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10004-2> [in English]

15. Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E. & De-Alba-Fernández, N. (2024). Citizenship education in teacher training: A systematic review. *Journal of Social Science*

Education. 23(3). DOI: <https://doi.org/10.11576/jsse-6945> [in English]

16. Sellars, M. (2023). Radical acceptance: teachers who support students with migrant, refugee and asylum seeker backgrounds. *Teachers and Teaching*. 29(5). Pp. 528–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2098269> [in English]

17. Shepherd, J. (2024). Teachers' perspectives and practices relating to refugee girls: a mixed-methods multidisciplinary survey. *Education* 3–13. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2413870> [in English]

18. Terepyshchyi, S. (2024). Phenomenological Revision of Social Creativity in Educational Institutions during the War in Ukraine after February 24, 2022. *Studia Warمیńskie*. 61. Pp. 73–88. DOI: <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sw/article/view/10785> [in English]

19. Terepyshchyi, S. & Federowicz, M. (2024). Philosophical aspects of education in the conditions of war: strategies of support and adaptation of displaced children in Ukraine and Poland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy*. 2(11). Pp. 52–56. URL: <https://bulletinphilosophy-knu.kyiv.ua/index.php/journal/article/view/177> [in English]

20. Ulbricht, J., Schachner, M., Civitillo, S. & Juang, L. (2024). Fostering culturally responsive teaching with the Identity Project intervention: A qualitative quasi-experiment with pre-service teachers. *Identity*. 24(4). Pp. 307–330. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2361890> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій – доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: філософія освіти; громадянська освіта та демократичні практики у школі; підготовка вчителів початкової школи, культурно чутливе вчителювання, інтеркультурна освіта; освіта дітей з міграційним/біженським досвідом, шкільна інклюзія та підтримка; цифрова громадянськість і медіаграмотність, етика цифрової взаємодії в освіті; мова й ідентичність у освітньому середовищі, освітня політика та управління, гібридний менеджмент в освіті; методологія наукового дослідження та академічна доброчесність; ціннісно-світоглядні засади мережевого суспільства й освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TEREPYSHCHYI Serhii – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy of Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Scientific interests: philosophy of education; civic education and democratic practices in school; primary school teacher training, culturally sensitive teaching, intercultural education; education of children with migration/refugee experience, school inclusion and support; digital citizenship and media literacy, ethics of digital interaction in education; language and identity in the educational environment; educational policy and management, hybrid management in education; methodology of scientific research and academic integrity; value and worldview principles of network society and education.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.02:372.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-351-357

ГЕНКАЛ Світлана –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біології та методики навчання біології
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6103>
e-mail: filadelfus205@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ВИКЛАДАННІ ЦИТОЛОГІЇ, ГІСТОЛОГІЇ ТА ЕМБРІОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено обґрунтуванню ефективності кейс-методу у викладанні цитології, гістології та ембріології. Акцентовано увагу на необхідності впровадження інноваційних методів навчання, які сприяють розвитку аналітичного мислення, критичного осмислення інформації, комунікативних умінь і здатності до прийняття рішень у змодельованих професійних ситуаціях у здобувачів вищої освіти. Метою статті є обґрунтування доцільності і ефективності застосування кейс-методу під час викладання цитології, гістології та ембріології як інструменту формування професійної компетентності здобувачів освіти, а також аналізу видів, структури, етапів роботи з кейсами та їх особливостей, які забезпечують розвиток критичного мислення, самостійності та здатності до прийняття професійних рішень.

З'ясовано, що кейс-метод забезпечує поєднання теоретичних знань із практичними вміннями через аналіз кейсів, що відображають реальні виклики педагогічної та науково-дослідницької практики. У межах дослідження проаналізовано види кейсів, зокрема навчальні, діагностичні, проблемно-аналітичні, дискусійні та інтегровані, які доцільно використовувати під час вивчення морфологічних дисциплін. Описано методичну структуру кейсу, етапи його реалізації та особливості роботи студентів у процесі аналізу ситуацій, пов'язаних з клітинною будовою, тканинною організацією й ембріогенезом. З'ясовано характерні ознаки кейс-методу: комплексність і міждисциплінарність, стимулювання когнітивної активності, контекстність навчання, формування практичних умінь, моделювання професійної ситуації, розвиток комунікативної компетентності та умінь аргументації, діагностика рівня сформованості знань і компетентностей. Зазначено, що систематичне використання навчальних кейсів сприяє формуванню ключових професійних компетентностей: фахової, аналітичної, комунікативної, дослідницької та методичної.

У статті підкреслюється, що використання кейс-методу забезпечує підготовку компетентного й відповідального фахівця, спроможного ухвалювати виважені рішення в умовах професійної динаміки та непередбачуваності.

Ключові слова: кейс-метод, професійна компетентність, здобувач вищої освіти, морфологічні дисципліни, цитологія, гістологія, ембріологія, критичне мислення, вчитель біології.

GENKAL Svitlana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of biology and methods of teaching biology
of the Sumy State Pedagogical
University named after A. S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6103>
e-mail: filadelfus205@gmail.com

APPLICATION OF THE CASE METHOD IN TEACHING CYTOLOGY, HISTOLOGY AND EMBRYOLOGY AS A TOOL FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE

The article is devoted to substantiating the effectiveness of the case method in teaching cytology, histology and embryology.

The article focuses on the need to implement innovative teaching methods that promote the development of analytical thinking, critical understanding of information, communication skills and decision-making abilities in simulated professional situations among higher education students.

The purpose of the article is to justify the feasibility and effectiveness of using the case method in teaching cytology, histology and embryology as a tool for forming the professional competence of students, as well as to analyse the types, structure, stages of working with cases and their features that ensure the development of critical thinking, independence and the ability to make professional decisions.

It has been found that the case method combines theoretical knowledge with practical skills through the analysis of cases that reflect real challenges of pedagogical and scientific research practice.

The study analyses the types of cases, including educational, diagnostic, problem-analytical, discussion and integrated cases, which are appropriate for use in the study of morphological disciplines.

The methodological structure of the case study, the stages of its implementation and the specifics of students' work in the process of analysing situations related to cell structure, tissue organisation, and embryogenesis are described.

The characteristic features of the case method have been identified: complexity and interdisciplinarity, stimulation of cognitive activity, contextual learning, development of practical skills, modelling of professional situations, development of communication skills and argumentation skills and assessment of the level of knowledge and competence.

The author has noted that the systematic use of teaching cases contributes to the formation of key professional competencies: professional, analytical, communicative, research and methodological.

The article emphasizes that the use of the case method ensures the training of competent and responsible specialists who are able to make informed decisions in conditions of professional dynamics and unpredictability.

Keywords: case method, professional competence, higher education student, morphological disciplines, cytology, histology, embryology, critical thinking, biology teacher.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах реформування

системи вищої освіти особлива увага приділяється формуванню професійної компетентності

здобувачів освіти, що потребує фундаменталізації теоретичної складової, розвиток практичних умінь, аналітичного мислення, уміння приймати обґрунтовані рішення та застосовувати знання в реальних або змодельованих ситуаціях. Такий підхід є особливо актуальним під час викладання природничих дисциплін, зокрема цитології, гістології та ембріології, що вимагає від студентів глибокого розуміння морфофункціональних особливостей біологічних систем та процесів, які в них відбуваються, уміння їх інтерпретувати в контексті клінічних, біотехнологічних та педагогічних завдань.

Одним із ефективних інструментів активізації навчального процесу та розвитку професійних компетентностей є кейс-метод, що базується на аналізі конкретних ситуацій (кейсів), які моделюють реальні або наближені до реальності професійні завдання. У процесі розв'язання кейсів студенти навчаються аналізувати проблему, шукати альтернативні рішення, аргументувати власну позицію та співпрацювати в команді.

Актуальність дослідження полягає в необхідності впровадження інноваційних методів навчання, що забезпечують міждисциплінарний підхід, поглиблюють інтерес до предметів та формують готовність здобувачів освіти до практичної діяльності. Саме тому дослідження можливостей та ефективності застосування кейс-методу під час викладання цитології, гістології та ембріології є важливим кроком до підвищення якості фахової підготовки майбутніх біологів та вчителів біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про зростаючу зацікавленість у впровадженні активних методів навчання у вищій освіті, серед яких особливе місце посідає кейс-метод як ефективний інструмент формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Наявні наукові дослідження демонструють, що кейс-метод дедалі ширше впроваджується у викладання біологічних дисциплін, оскільки сприяє розвитку практико-орієнтованого мислення, аналітичних умінь, комунікативної взаємодії, а також здатності до прийняття обґрунтованих рішень в умовах професійної невизначеності.

В Україні теоретичні та методичні засади застосування кейс-технологій у навчальному процесі розглянуто у працях багатьох науковців та педагогів-практиків (І. Богданова, О. Гречановська, В. Закалюжний, Г. Каніщенко, І. Кудря, В. Матрик, Е. Михайлов, В. Поляков, О. Сидоренко, І. Скрипник, С. Сорокіна, Ю. Сурміна, Ю. Ткаченко, Т. Шевченко, О. Шапошник, П. Шеремета та ін.).

Застосуванню кейс-методу у системі вищої освіти присвячені праці К. Багрій, А. Вознюк, О. Захарчук, Л. Курдиш, М. Кривчанської, В. Пішак, І. Сімкової, М. Скиба, О. Стаченко, Г. Товканець, О. Шовкопляс та ін.

І. Скрипник, С. Сорокіна, Т. Шевченко, І. Кудря кейс-метод розглядають як інтерактивну технологію навчання, що ґрунтується на реальних або вигаданих ситуаціях, передбачає засвоєння знань та формування у студентів умінь [12].

С. Ковальова визначає кейс-метод як ґрунтовне і всебічне вивчення реальної ситуації, яке полягає не в засвоєнні готової інформації, а у пошуку відповідей на проблемні запитання. Цей підхід спрямований на створення нових знань, розвиток практичних умінь, формування системи цінностей, життєвих орієнтирів та професійного світогляду. Він передбачає творчу взаємодію між учнем чи студентом і педагогом, спільне осмислення та переосмислення дійсності [4, с. 97]. Дослідниця наголошує на тому, що кейс-метод забезпечує аналіз реальних педагогічних ситуацій, що надає можливість сформулювати у майбутнього вчителя досвід вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності [4, с. 100].

Т. Пащенко обґрунтовано компоненти застосування кейс-методу як особистісно-розвивальної педагогічної технології: цільовий, мотиваційний, операційно-діяльнісний, контрольно-регуляційний, рефлексивний [7].

Ю. Сурмінім визначено функції кейс-методу: дослідницька, навчальна, виховна, тренувальна, систематизуюча, аналітична, прогностична [13]. Також учений зазначає, що кейс-метод має значні перспективи у контексті формування фахівців і даний метод доцільно впроваджувати у закладах вищої освіти [13]. В. Самілик виокремлює такі функції навчальних кейсів природоохоронного змісту: пізнавальну, мотиваційну, виховну, організаційну, рефлексивну, аксіологічну, апробаційну, профорієнтаційну [9].

О. Голік вважає, що кейс-метод сприяє розвитку здатності аналізувати різні ситуації, здійснювати пошук варіантів розв'язання проблем, удосконалювати практичні уміння і майстерність майбутніх фахівців [1].

Л. Козак зазначає, що кейс-метод має значно більший педагогічний потенціал порівняно з традиційними формами навчання. Даний метод і надалі залишається одним із найбільш ефективних і новаторських підходів до навчання. Він відкриває широкі можливості для реалізації як особистої творчості учасників освітнього процесу, так і для розвитку колективної творчої діяльності, що є особливо цінним [5].

Дослідниками також розкрито різні аспекти застосування кейс-методу: в умовах шкільної освіти [2] та професійної підготовки [3; 6; 7; 8; 10; 11; 14; 15; 16]. Однак попри значну кількість наукових праць, присвячених кейс-методу в контексті професійної освіти, залишаються аспекти, які потребують подальшого вивчення. Зокрема, недостатньо розкритими є специфіка адаптації кейс-методу до викладання морфологічних дисциплін, таких як цитологія, гістологія та ембріологія, з урахуванням складності теоретичного матеріалу, практичної спрямованості та необхідності візуалізації біологічних об'єктів. Таким чином, актуальним залишається подальше дослідження дидактичних можливостей кейс-методу саме в межах викладання цитології, гістології та ембріології як основи для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Мета статті – обґрунтувати доцільність і ефективність застосування кейс-методу під час

викладання цитології, гістології та ембріології як інструменту формування професійної компетентності здобувачів освіти, а також проаналізувати види, структуру, етапи роботи з кейсами та їх особливості, які забезпечують розвиток критичного мислення, самостійності та здатності до прийняття професійних рішень.

Методи дослідження. У дослідженні використано особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, які становлять його методологічну основу. Для розкриття сутності ключових понять і досліджуваних явищ застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових ідей, представлених у філософській, психолого-педагогічній і методичній літературі. Окрім того, було використано емпіричні методи, зокрема, аналіз продуктів навчальної діяльності студентів і педагогічне спостереження за освітньою діяльністю здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній системі вищої освіти особливої ваги набуває формування професійних компетентностей, що ґрунтуються не тільки на теоретичних знаннях, а й на вмінні аналізувати, приймати рішення та застосовувати знання в практичних ситуаціях. У цьому контексті кейс-метод виступає ефективним дидактичним інструментом, здатним забезпечити інтеграцію знань і практики.

Кейс-метод можливо адаптувати до особливостей викладання морфологічних дисциплін, зокрема цитології, гістології та ембріології, його застосування дозволяє перейти від пасивного засвоєння знань до активного пошуку рішень у межах конкретної навчальної або клінічної ситуації.

Кейс-метод надає можливість:

- моделювати навчальні ситуації (наприклад, пов'язані з порушенням клітинного циклу, механізмами апоптозу, мутаційними процесами тощо);
- аналізувати мікрофотографії різних клітин, їх органел та тканин для пояснення морфологічних особливостей;
- розвивати уміння та навички ідентифікації клітинних, тканинних та ембріональних структур;
- інтерпретувати лабораторні результати;
- аналізувати цитологічні, гістологічні препарати у нормі та патології;
- співставляти будову клітин та тканин із їх функцією;
- здійснювати морфологічний аналіз клітинних і тканинних структур;
- вивчати етапи ембріогенезу, вплив шкідливих факторів на різні етапи розвитку зародка;
- аналізувати вроджені вади розвитку з точки зору порушень у ембріогенезі;
- пов'язувати теоретичні знання з практикою на основі аналізу конкретних ситуацій.

Таким чином, кейс-метод сприяє формуванню системного бачення, міждисциплінарного мислення та глибшому розумінню зв'язку між морфологічною структурою та фізіологічними процесами. Він розвиває здатність студентів до

критичного аналізу, аргументації, прийняття рішень, що є необхідними компонентами професійної компетентності в галузі біології.

Під час вивчення цитології, гістології та ембріології доцільно використовувати різні види кейсів, адаптовані до особливостей кожної дисципліни та освітнього рівня студентів.

1. Навчальні (тренувальні) кейси використовуються для закріплення базових знань, формування умінь аналізу структур, систематизації інформації.

Наприклад: під час вивчення цитології – кейс на визначення етапів мітозу по мікрофотографіях; з гістології – визначення типу епітелію за гістологічним зображенням; з ембріології – послідовність розвитку зародка на ранніх етапах.

2. Діагностичні кейси спрямовані на аналіз патологічних змін на основі морфологічного матеріалу. Наприклад: «Під час приступу задихи у хворого на бронхіальну астму одним з факторів, що бере участь у механізмі виникнення спазму бронхіол, є порушення місцевої регуляції. Які клітини епітелію здійснюють місцеву регуляцію дихальної системи?». Діагностичні кейси можуть включати аналіз змін у клітинах під впливом пошкоджуючих факторів (цитологія), ідентифікацію дегенеративних процесів у тканинах (гістологія), розпізнавання ембріональних аномалій по зображеннях або описах (ембріологія).

3. Проблемно-аналітичні кейси потребують самостійного розв'язання складної ситуації на основі інтеграції знань із різних джерел. Наприклад: «У хворого на серповинно-клітинну анемію взято пунктат кісткового мозку та виділені клітини еритробластичного ряду. Які з клітин є найменш диференційованими?». Також кейси можуть бути пов'язані зі з'ясуванням причини клітинної дисфункції під впливом різних чинників і прогнозування наслідків пошкоджень клітинних або тканинних структур; встановленням взаємозв'язку будови клітин або тканин з функціональними особливостями; аналізом випадків вад розвитку з точки зору порушення ембріогенезу.

4. Дискусійні (етичні) кейси застосовуються для формування критичного мислення та практичної підготовки, дозволяють студентам опанувати матеріал, й осмислити сучасні наукові й етичні виклики. Наприклад: кейс «Використання стовбурових клітин», проблема: «Чи етично використовувати ембріональні стовбурові клітини для лікування хвороб (наприклад, хвороби Паркінсона)?». Питання для дискусії: «Яке походження таких клітин? Чи можна вважати ембріон повноцінною живою істотою? Чи можливо застосовувати альтернативне джерело клітин (індуковані плюрипотентні клітини)?». Формат обговорення даного кейсу: робота в групах з формуванням позицій «за» і «проти», рольові ігри (наприклад, вчені, лікарі, пацієнти, етичні комітети), написання есе на тему з власним обґрунтованим ставленням.

5. Інтегровані кейси поєднують матеріал з різних дисциплін (цитології, гістології, ембріології, анатомії, фізіології, біохімії) для комплексного аналізу ситуацій. Наприклад: «Як зміни в

ембріогенезі впливають на функцію органів у постнатальному періоді?», «Зв'язок між гістологічною будовою щитоподібної залози та її біохімічними функціями».

Дані види кейсів дозволяють варіювати глибину і складність навчального матеріалу, підтримують інтерес студентів і сприяють формуванню комплексних професійних умінь.

Етапи роботи з кейсом у підготовці майбутніх учителів біології передбачають послідовну організацію освітнього процесу, спрямованого на активне залучення студентів до аналізу й розв'язання навчально-професійних ситуацій. На першому, мотиваційно-організаційному етапі викладач ознайомлює студентів із темою кейсу, визначає цілі та завдання, створює умови для продуктивної взаємодії. Другий етап – аналітично-пошуковий охоплює аналіз ситуації, виявлення проблеми та пошук необхідної інформації. Під час інтерпретаційно-оцінювального етапу студенти формують гіпотези, обґрунтовують свої позиції, пропонують можливі шляхи розв'язання проблеми. Четвертий етап – презентаційно-рефлексивний передбачає представлення результатів роботи, взаємооцінювання й усвідомлення здобутого досвіду. Завершальний, підсумковий етап дає змогу узагальнити знання, зробити висновки щодо значущості кейсу для формування фахових і професійних компетентностей. Така структурована модель забезпечує методичну цілісність кейс-методу та його ефективне впровадження у фахову підготовку студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Етап	Дії студента	Роль викладача
Мотиваційно-організаційний	- Ознайомлюється з темою та умовами кейсу - Визначає мету роботи - Усвідомлює актуальність ситуації	- Презентує кейс та його контекст - Формулює навчальні цілі - Організовує форму та умови роботи
Аналітично-пошуковий	- Аналізує умови кейсу - Виявляє ключові проблеми - Актуалізує власні знання - Шукає додаткові джерела	- Визначає напрями дослідження - Консультує студентів - Підтримує міжпредметні зв'язки
Інтерпретаційно-оцінювальний	- Формулює гіпотези - Обирає шляхи вирішення - Обґрунтовує позицію - Обговорює варіанти з одногрупниками	- Модерує дискусію - Ставить навідні запитання - Спонукає до аргументованого пояснення
Презентаційно-рефлексивний	- Презентує результати (усно або письмово) - Аналізує продуктивність власної діяльності - Рефлексує отриманий досвід	- Організовує обговорення презентацій - Підсумовує досягнуте - Сприяє рефлексії та зворотному зв'язку
Підсумковий	- Узагальнює ключові знання та уміння - Оцінює професійне значення кейсу для себе	- Формулює остаточні висновки - Надає рекомендації щодо подальшого застосування кейсу

Розглянемо структуру кейсу «Нестабільність клітинного поділу: аналітичний підхід до мітозу». Кейс реалізується під час вивчення теми «Клітинний цикл. Мітоз, фази мітозу та біологічне значення».

1. Опис проблемної ситуації (власне сам кейс): «Під час лабораторного дослідження препаратів корінця *Allium* сера (цибуля ріпчаста) один зі студентів виявив клітини, у яких кількість хромосом у дочірніх ядрах не відповідає нормі. У деяких випадках спостерігаються залишки міотичного веретена після телофази. Необхідно пояснити – це наслідок випадковості, помилки чи особливостей біологічного процесу?».

2. Проблема (ключове запитання): «Які механізми клітинного циклу могли дати збій, що призвело до атипового результату мітозу? Як можна це пояснити з позиції молекулярної й клітинної біології?».

3. Цілі кейсу:

- освітні: поглиблення розуміння структури клітинного циклу, регуляції мітозу, аналіз причин можливих аномалій у перебігу мітозу (порушення цитокінезу, пошкодження веретена поділу, затримка на фазах мітозу);

- науково-дослідницькі: інтерпретація мікроскопічних даних та формування гіпотез, підбір літературних джерел для підтвердження або спростування припущень;

- професійні: розвиток наукового мислення, логічної послідовності міркувань, удосконалення вміння аналізувати лабораторні артефакти та наукові ситуації.

4. Завдання кейсу:

а) проаналізуйте клітинний цикл, визначте фази, на яких найчастіше відбуваються збої, і що їх спричиняє;

б) оцініть гіпотези: «чи могло бути порушено збирання мікротрубочок?», «чи могло відбутись пошкодження ДНК, яке не було відновлено до початку мітозу?»; «під час виготовлення або фарбування препарату могла відбутись деформація клітин або порушення цілісності ядер»;

в) складіть коротке повідомлення (5-7 хвилин) з презентацією про можливі клітинні аномалії в мітозі та їх наслідки для життєдіяльності клітини;

г) підготуйте висновки щодо того, як отримані результати впливають на розуміння нормального та патологічного клітинного поділу.

5. Матеріали до кейсу: мікроскопи, мікропрепарати, зображення клітин на різних стадіях мітозу, відео клітинного поділу, наукові джерела про регуляцію мітозу (статті).

6. Очікувані результати. Студенти проводять дослідження, роблять висновок про те, що порушення міотичного веретена або аномалії в анафазі/телофазі, що призвели до неповного розходження хромосом, це може спричинити анеуплоїдію – наявність зайвих або відсутніх хромосом у ядрах. Під час роботи з кейсом студент засвоює: структуру та регуляцію клітинного циклу; фази мітозу, а також їх можливі варіації та порушення; формуються уміння аналізувати цитологічні дані та здатність робити обґрунтовані наукові висновки та короткі усні виступи.

Особливості кейсу-методу як засобу розв'язання навчальних і професійних завдань під час викладання біологічних дисциплін полягає в тому, що даний метод є ефективним інструментом у підготовці майбутніх вчителів біології, оскільки дозволяє поєднати засвоєння теоретичного матеріалу з моделюванням реальних ситуацій професійної діяльності, вирішувати як навчальні, так і професійно-орієнтовані завдання.

У контексті біологічної освіти майбутніх фахівців кейсу-метод характеризується такими ознаками:

1) комплексність і міждисциплінарність, що сприяє поєднанню цитологічних, гістологічних й ембріологічних аспектів в єдиній навчальній ситуації;

2) стимулювання когнітивної активності. Робота з кейсом потребує аналізу, синтезу, інтерпретації та оцінювання інформації. Студенти навчаються ставити запитання, шукати рішення, висувати гіпотези замість пасивного відтворення фактів.

3) контекстність навчання – знання розглядаються в реальному або змодельованому контексті, що наближує їх до професійної діяльності. Це особливо важливо для біологічних дисциплін, де часто вивчають абстрактні структури (органели, тканини, зародки), які важко уявити без прикладу або ситуації.

4) формування практичних умінь. Через кейс студенти навчаються аналізувати мікропрепарати, розпізнавати процеси, класифікувати типи клітин і тканин за морфологічними ознаками, інтерпретувати результати лабораторних досліджень. Практичні уміння є основою для подальшої наукової або педагогічної практики.

5) моделювання професійної ситуації. Кейси можуть відтворювати фрагменти діяльності вчителя біології, а саме, аналіз помилок учнів, пояснення складних тем, адаптація наукової інформації до рівня базової середньої освіти.

6) розвиток комунікативної компетентності та умінь аргументації. Робота в групах, дискусії, презентація результатів, обґрунтування рішень формують здатність до пояснення біологічних процесів наукою мовою. Це важливо для майбутніх педагогів, які повинні володіти науковим стилем спілкування і мовленнєвою гнучкістю.

7) діагностика рівня сформованості знань і компетентностей. Аналіз результатів виконання кейсу дозволяє викладачеві побачити, наскільки у студентів сформовано знання теоретичного матеріалу, уміння застосовувати їх на практиці та наукове мислення.

Формування професійної компетентності є одним із ключових завдань сучасної вищої біологічної освіти. У контексті впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців особливого значення набуває застосування кейс-методу, який забезпечує цілісне, цілеспрямоване й практико-орієнтоване засвоєння навчального матеріалу.

Кейс-метод сприяє моделюванню професійних ситуацій, що стимулює студентів до активної розумової діяльності, розвитку рефлексії, само-

стійності та умінь командної взаємодії. У процесі роботи з кейсами, особливо під час вивчення таких дисциплін як цитологія, гістологія та ембріологія, формуються та інтегруються основні компоненти професійної компетентності вчителя біології:

фахова, аналітична, комунікативна, дослідницька, методична компетентність.

Фахова компетентність забезпечується завдяки глибокому аналізу навчального матеріалу, що лежить в основі кожного кейсу. Студенти засвоюють ключові поняття, закономірності та процеси, характерні для клітинного рівня організації живого, тканинної будови організмів та закономірностей ембріогенезу. У кейсі знання застосовуються не ізольовано, а в контексті реальної або змодельованої ситуації, що підвищує рівень їх осмислення.

Аналітична компетентність формується в процесі розв'язання складних проблемних ситуацій, коли студент має проаналізувати біологічну інформацію (текст, зображення, мікрофотографії), виявити суперечності або порушення, порівняти факти й зробити логічні висновки. Це дозволяє сформувати вміння проводити структурно-логічний аналіз біологічних явищ, що є основою для наукової та педагогічної діяльності.

Комунікативна компетентність полягає в уміннях формулювати думки чітко та аргументовано, вести наукову дискусію, захищати власну позицію, враховувати інші точки зору. Такі ситуації моделюють комунікацію в педагогічному середовищі, зокрема, у взаємодії з колегами, адміністрацією чи батьками.

Дослідницька компетентність розвивається під час аналізу лабораторних зразків, інтерпретації результатів, розробки гіпотез, пошуку альтернативних рішень, що стимулює дослідницьку активність. Студенти навчаються ставити запитання, працювати з науковими джерелами, добирати й обґрунтовувати методи досліджень. Це сприяє формуванню наукової культури майбутнього вчителя й орієнтує на інтеграцію досліджень у власну педагогічну практику.

Методична компетентність майбутнього вчителя біології формується через системну роботу з навчальними кейсами, які вимагають фахового аналізу, педагогічного осмислення змісту. У процесі роботи з кейсами студенти набувають уміння аналізувати різні способи подання складного навчального матеріалу, добирати ефективні прийоми пояснення з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти. Важливим компонентом є також здатність передбачати типові труднощі, з якими можуть зіткнутися учні під час вивчення абстрактних або візуально складних тем, таких як клітинна будова, тканинна диференціація чи ембріональний розвиток.

Значна увага приділяється формуванню вмінь розробляти навчальний контент – фрагменти занять, схеми, пояснення, дидактичні моделі на основі аналізу реальних або змодельованих біологічних ситуацій. Завдяки цьому формується здатність проєктувати власну освітню діяльність, здійснювати цілеспрямований вибір методів і засобів навчання відповідно до поставленої мети,

навчального середовища та контингенту учнів. Усе це забезпечує підґрунтя для розвитку гнучкого, адаптивного педагогічного мислення, яке відповідає вимогам сучасної біологічної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Кейс-метод активізує освітній процес, створює умови для цілісного формування професійної компетентності, з урахуванням інтеграції наукових знань, комунікаційних умінь, дослідницьких підходів і педагогічного мислення завдяки комплексності, міждисциплінарності, контекстності та можливості моделювати фахові ситуації.

Застосування даного методу створює умови для переходу від знаннево-орієнтованого навчання до діяльнісно-компетентнісного підходу під час вивчення цитології, гістології та ембріології, відповідає сучасним освітнім орієнтирам і забезпечує підготовку конкурентоспроможного й свідомого фахівця у сфері біологічної освіти.

Перспектива подальших досліджень полягає у з'ясуванні ефективності різних типів кейсів (проблемних, аналітичних, інтегрованих) залежно від навчальних цілей, а також методичних умов їх упровадження у традиційних, змішаних і цифрових форматах освітнього процесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Голік О. Формування фахової компетентності магістрантів на основі кейс-методу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2016. № 2. С. 98-102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2016_2_17
2. Горобченко Н., Тараба І. Використання кейс-методу в умовах Нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 1. С. 83-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2022_1_18
3. Гриньова М., Грицай Н. Кейс-технології у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 17. С. 72-79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2016_17_14
4. Ковальова С. Сутність технології кейс-методу у професійній підготовці вчителя. *Педагогічний дискурс*, 2015. Вип. 19. С. 96-101.
5. Козак Л.В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітнологічний дискурс*. 2015. № 3(11). С. 153-162.
6. Павлишин Г.А., Бігуняк Т.В., Саварин Т.В. Кейс-метод навчання у медичній освіті. *Медична освіта*. 2015. № 3. С. 67-69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mosv_2015_3_18
7. Пашенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 94-99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22
8. Пташенчук О. Використання кейс-методу при формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3. С. 82-96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_3_10
9. Самілик В. Формування готовності майбутніх учителів біології до природоохоронної діяльності методом кейсів. *Молодь і ринок*. 2018. № 4. С. 130-134. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131621>
10. Самура І.Б., Тихоновський О.В. Кейс-метод як ефективний інструмент професіонально-орієнтованого навчання у закладах вищої медичної освіти.

Буковинський медичний вісник. 2020. Т. 24. № 1. С. 227-233. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bumv_2020_24_1_33

11. Скиба М. Застосування кейс-методу для формування конструктивних і проєктивних умінь еколого-педагогічної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 354-362. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_50

12. Скрипник І.М., Сорокіна С.І., Шевченко Т.І., Кудря І.П., Шапошник О.А. Кейс-метод як приклад інтерактивного навчання студентів-медиків клінічним дисциплінам. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0731b035-1794-418f-8746-21b4c5277d8e/content>

13. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19-28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5

14. Товканець Г. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 20. С. 148-150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_58

15. Федів В.І. Олар О.І., Бірюкова Т.В., Микитюк О.Ю., Кульчинський В.В. Використання кейс-методу під час вивчення дисципліни «Медична та біологічна фізика». *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2021. № 1. С. 269-278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vducp_2021_1_32

16. Швардак М.В. Кейс-метод у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 33. С. 209-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_33_65

REFERENCES

1. Holik, O. (2016). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti mahistrantiv na osnovi keis-metodu [Formation of professional competence of master's students based on the case method]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seria: Pedahohika, № 2, 98-102. [in Ukrainian].
2. Horobchenko, N., Taraba, I. (2022). Vykorystannia keis-metodu v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Using the case method in the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 83-86. [in Ukrainian].
3. Hrynova, M., Hrytsai, N. (2016). Keis-tekhnohohii u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv biolohii [Case technologies in the methodological training of future biology teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Seria: Pedahohichni nauky, 17, 72-79. [in Ukrainian].
4. Kovalova, S. (2015). Sutnist tekhnolohii keis-metodu u profesiinii pidhotovtsi vchytelia [The essence of the case method technology in teacher training]. *Pedahohichni dyskurs*, 19, 96-101. [in Ukrainian].
5. Kozak, L.V. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [The case method in preparing future teachers for innovative professional activity]. *Osvitlohichni dyskurs*, 3(11), 153-162. [in Ukrainian].
6. Pavlyshyn, H.A., Bihuniak, T.V., Savaryn, T.V. (2015). Keis-metod navchannia u medychnii osviti [The case method in medical education]. *Medychna osvita*, 3, 67-69. [in Ukrainian].
7. Pashchenko, T. (2015). Keis-metod yak suchasna tekhnolohiia navchannia spetsialnykh dystsyplin [The case method as a modern technology for teaching specialised disciplines]. *Molod i rynek*, 8, 94-99. [in Ukrainian].
8. Ptashenchuk, O. (2017). Vykorystannia keis-metodu pry formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh

uchyteliv biolohii [Using the case method to develop the research skills of future biology teachers]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 3, 82-96. [in Ukrainian].

9. Samilyk, V. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv biolohii do pryrodokhoronnoi diialnosti metodom keisiv [Preparing future biology teachers for environmental protection activities using case studies]. Molod i rynok, 4, 130-134. [in Ukrainian].

10. Samura, I.B., Tykhonovskiy, O.V. (2020). Keis-metod yak efektyvnyi instrument profesionalno-orien-tovanoho navchannia u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [The case method as an effective tool for professionally-oriented learning in higher medical education institutions]. Bukovynskiy medychnyi visnyk, 24, 1, 227-233. [in Ukrainian].

11. Skyba, M. (2016). Zastosuvannia keis-metodu dla formuvannia konstruktivnykh i proektyvnykh umin ekoloho-pedahohichnoi diialnosti [Application of the case method for developing constructive and projective skills in ecological and pedagogical activities]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 4, 354-362. [in Ukrainian].

12. Skrypnyk, I.M., Sorokina, S.I., Shevchenko, T.I., Kudria, I.P., Shaposhnyk, O.A. Keis-metod yak pryklad interaktyvnogo navchannia studentiv-medykiv klinichnym dystsyplinam. [The case method as an example of interactive teaching of clinical disciplines to medical students]. [in Ukrainian].

13. Surmin, Yu.P. (2015). Keis-metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini [Case method: establishment and development in Ukraine]. Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezidentovi Ukrainy, 2, 19-28. [in Ukrainian].

14. Tovkanets, H. (2011). Osoblyvosti zastosuvannia keis-metodu u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia [Features of applying the case method in the process of professional training of future specialists].

Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho univer-sytetu. Seria : Pedagogika. Sotsialna robota, 20, 148-150. [in Ukrainian].

15. Fediv, V.I. Olar, O.I., Biriukova, T.V., Mykytiuk, O.Yu., Kulchynskiy, V.V. (2021). Vykorystannia keis-metodu pid chas vyvchennia dystsypliny «Medychna ta biolohichna fizyka» [Using the case method when studying the subject «Medical and Biological Physics»]. Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seria: Pedagogika i psykholohiia, 1, 269-278. [in Ukrainian].

16. Shvardak, M.V. (2014). Keis-metod u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [The case method in the professional training of future teachers]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho univer-sytetu. Seria: Pedagogika. Sotsialna robota, 33, 209-211. [in Ukrainian].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЕНКАЛ Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біології та методики навчання біології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання (біологія), педагогічні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GENKAL Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of biology and methods of teaching biology of the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: theory and methodology of teaching (biology), pedagogical technologies.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 373.3:[004.7+62.09]

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-357-362

ОСТАПІВСЬКА Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-7230>

e-mail: shuhlyadka@ukr.net

БУДНІК Світлана –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7859-6153>

e-mail: akva_svitlanka@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ ГАЛУЗЕЙ

У статті культуру інформаційної діяльності (КІД) молодших школярів актуалізовано як систематизований набір здатностей особистості використовувати програмно-технічні засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) з метою виконання різноманітних дій з інформацією: пошуку, збору, опрацювання, перетворення форми подання, збереження, розповсюдження, використання для вирішення існуючих проблем і/або прийняття адекватних рішень, створення власних інформаційних ресурсів, а також – організацію якісного доступу до них і, знищення (за потреби). Виділено основні етапи інформаційної діяльності: 1) інформаційно-аналітичний та 2) інформаційно-технологічний. Доведено, що культура інформаційної діяльності молодших школярів є однією із базових особистісних рис, які є необхідним підґрунтям не тільки для успішної соціалізації, особистісного розвитку, здатності особистості створювати своє власне максимально комфортно інформаційне середовище та протистояти негативним і ворожим зовнішнім інформ-впливам, важливою компонентою освітньої та самоосвітньої діяльності як практичної реалізації принципу «навчання протягом усього життя», але й – важливим засобом освітньої виховної діяльності та самовиховання, дієвим інструментом національно-патріотичного виховання, котрий передбачає формування і розвиток

патріотичних почуттів через удосконалення КІД вихованців молодшого шкільного віку особистості. При цьому ефективним дидактико-виховним потенціалом у початкових класах володіють математична та природничі освітні галузі, а найбільш вагомим результатів можна досягнути подаючи їх матеріал інтегровано із застосуванням діяльнісного підходу, наприклад, засобами проєктної діяльності. Таким чином, педагоги розвивають: 1) когнітивну сферу вихованців, формуючи знанняву базу з природознавства, математики, інформатики та ІКТ, знання щодо інструментарію та методик дослідницької діяльності й можливостей їх практичної реалізації та значущості; 2) діяльнісну сферу завдяки формуванню та розвитку умінь та навичок використовувати інструментарій та технологічний потенціал природничої, математичної та інформаційно-технологічної освітніх галузей, проводити логіко-аналітичні операції з інформацією, організовувати дослідницьку діяльність тощо; 3) мотиваційно-ціннісну сферу на основі наукового світогляду, активної соціальної і громадянських позицій та патріотичних поглядів. Саме за такого підходу вивчаючи та досліджуючи оточуюче довкілля, знайомлячись із дивовижною природою України, привласнюючи бережливе, турботливе ставлення до Батьківщини, її культури та ресурсів, повагу до національного надбання, гордість за приналежність до народу України, культивуєючи свідоме бажання працювати задля розвитку держави у поєднанні з розвитком здатностей до ефективної інформаційної діяльності формування і розвиток культури інформаційної діяльності здобувачів початкової освіти засобами національно-патріотичного виховання дозволяє досягати стабільно високих результатів. Наведено приклад формування КІД молодших школярів засобами національно-патріотичного виховання при вивченні природничої та математичної галузей на інформаційно-аналітичному та на інформаційно-технологічному етапах інформаційної діяльності; сформульовано окремі методичні рекомендації педагогам. Виділено вивчення формування та розвитку інформаційної гігієни молодших школярів засобами національно-патріотичного виховання при навчанні молодших школярів як один із можливих перспективних напрямів подальших досліджень.

Ключові слова: вихованці, молодші школярі, національне виховання, національно-патріотичне виховання, формування, математична освітня галузь, математика, природознавство, природничі освітня галузь, проєкти, культура інформаційної діяльності, КІД, цифрові технології, інформаційно-комунікаційні технології, ІКТ, інформаційна діяльність.

OSTAPIOVSKA Iryna –

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Theory and Methods of Primary Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-7230>
e-mail: shuhlyadka@ukr.net

BUDNIK Svitlana –

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Theory and Methods of Primary Education
Lesya Ukrainka Volyn National University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7859-6153>
e-mail: akva_svitlanka@ukr.net

FORMATION OF THE CULTURE OF INFORMATION ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION WHEN STUDYING NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES

The definition of culture of information activity (CIA) of junior schoolchildren was updated as: a systematized set of individual abilities to use software and hardware tools of information and communication technologies (ICT) in order to perform various actions with information: search, collection, processing, transformation of the form of presentation, storage, distribution, use to solve existing problems and/or make adequate decisions, creation of own information resources, as well as organization of high-quality access to them and destruction (if necessary), – in the article. The main stages of information activities were identified: 1) information and analytical and 2) information and technological. It was proven that the culture of information activity of younger schoolchildren is one of the basic personal traits, which is a necessary basis not only for successful socialization, personal development, the ability of an individual to create his own maximally comfortable information environment and resist negative and hostile external information influences, an important component of educational and self-educational activity as a practical implementation of the principle of «lifelong learning», but also an important means of educational and educational activity and self-education, an effective tool of national-patriotic education, which involves the formation and development of patriotic feelings through the improvement of the KID of primary school students. At the same time, mathematical and natural science educational branches have effective didactic and educational potential in primary grades, and the most significant results can be achieved by presenting their material in an integrated manner using an activity approach, for example, using project activities. Thus, teachers can develop: 1) the cognitive sphere of students by forming a knowledge base in natural science, mathematics, computer science and ICT, knowledge about the tools and methods of research activities and the possibilities of their practical implementation and significance; 2) the sphere of activity through the formation and development of skills and abilities to use the tools and technological potential of natural science, mathematics and computer science and technology educational branches, to conduct logical and analytical operations with information, to organize research activities, etc.; 3) the motivational and value sphere based on a scientific worldview, active social and civic positions and patriotic views. It is with this approach, studying and exploring the surrounding environment, getting acquainted with the amazing nature of Ukraine, adopting a careful, caring attitude towards the Motherland, its culture and resources, respect for national heritage, pride in belonging to the people of Ukraine, cultivating a conscious desire to work for the development of the state in combination with the development of abilities for effective information activity, the formation and development of a culture of information activity of primary school students through national-patriotic education allows achieving consistently high results. An example of the formation of the KID of younger schoolchildren by means of national-patriotic education in the study of natural and mathematical branches at the information-analytical and information-technological stages of information activity were given; separate methodological recommendations for teachers were formulated. The study of the formation and development of information hygiene of younger schoolchildren by means of national-patriotic education in the education of younger schoolchildren was highlighted as one of the possible promising areas of further research.

Key words: pupils, younger schoolchildren, national education, national-patriotic education, formation, mathematical educational branch, mathematics, natural science, natural educational branch, projects, culture of information activity, KID, digital technologies, information and communication technologies, ICT, information activity.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні вітчизняні реалії вимагають від суспільства виховання нового покоління українців, здатних не тільки ефективно зреалізовуватися у житті, максимально розвиваючи й постійно вдосконалюючи власний особистісний потенціал, але й таких, що володіють світоглядом, одним із базових компонентів якого є патріотизм і національна ідентичність – відчуття себе українцем та прагнення працювати й творити на благо своєї Батьківщини. Варто також зазначити, що в умовах агресивних військових дій росії, котрі розпочалися спочатку у формі гібридного, а потім – повномасштабного воєнного вторгнення, практично із моменту проголошення Україною незалежності, на фоні глобальної інформатизації та зростання ролі медіа значно зросла роль здатності особистості протистояти негативним інформаційним впливам, умінням критично оцінювати якість інформації, фільтрувати інформ-контент, а також – опрацьовувати й, за потреби, генерувати власні інформаційні продукти. Усе це передбачає сформованість певних компетенцій та особистісних якостей, компонентів світогляду, що визначають якість «інформаційного життя» особистості й у сукупності формують її культуру інформаційної діяльності (КІД). Таким чином, в освіті особливої гостроти набуває проблема формування КІД особистості з урахуванням національних та державних пріоритетів України, іншими словами – провадити навчання, що базується на принципах національно-патріотичного виховання. Доцільно також урахувувати той факт, що найбільш ефективним періодом щодо формування культури інформаційної діяльності як одного із базових компонентів особистості є молодший шкільний вік. Таким чином, перед учителями початкових класів постає завдання у пошуку максимально адекватних засобів досягнення цієї мети. Вартим уваги у контексті вирішення проблеми формування КІД молодших школярів є інтегроване навчання математичної та природничої освітніх галузей, оскільки поєднання наукового змісту та інструментарію дозволяє не тільки озброїти вихованців молодшого шкільного віку значною кількістю відомостей, але й – засобами їх опрацювання та умінням використовувати результати освітньої/самоосвітньої діяльності для вирішення особистісних та суспільних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільно відмітити, що, як свідчить аналіз наукових праць, урахувуючи певну змістову синонімічність КІД та інформаційної культури особистості, інформаційної (цифрової/інформаційно-комунікаційної/інформаційно-цифрової тощо) компетентності, а також той факт, що КІД стосується опанування системи правил роботи з інформацією та засобами її опрацювання авторки статті вважають вартими уваги результати праць таких авторів, як: Н. Ванда, Ю. Горбань, Ж. Денисюк, В. Кириченко, І. Кривешко, О. Олійник, Н. Уханова, О. Яковлев та ін. (у контексті вивчення різних аспектів інформаційної культури особистості); Т. Ващенко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Н. Бо-

рисенко, Я. Галета, Н. Горобченко, А. Капітон, М. Криштанович, Н. Куриленко, Ю. Луцан, С. Меньяйлов, О. Плужник, І. Сліпихіна, Я. Юрків та ін. (з позиції компетентісного підходу); А. Гедзик, О. Гурська, В. Ковальський, О. Котенкота, О. Кривонос, М. Медведєва, О. Пашенко, О. Самборська, Л. Тітова, Г. Ткачук, В. Хоменко, Н. Юрчук ін. (у ракурсі використання програмно-технічних засобів ІКТ/цифрових технологій). Зазначимо також, що згідно з результатами дослідження теоретичних джерел, базис національного (у тому числі – національно-патріотичного) виховання можна простежити ще з часів Київської Русі (згадки у працях Прокопія Кесарійського, документів Руських князів (Ольги, Володимира Великого, Ярослава Мудрого та ін.), літописах Київської Русі (Галицько-Волинському, Іпатіївському, Київському, Лаврентіївському, Київсько-Печерському патерику та ін.), списках і виданнях монастирських й братських шкіл тощо, працях окремих мислителів-філософів (Ф. Прокопович, Г. Сковорода, М. Смотрицький та ін.)), своєрідний базис «сучасного погляду» на національне виховання запропонували М. Грушевський, І. Франко, Л. Українка, П. Мирний, С. Русова, Т. Шевченко та ін., який дістав розвитку в дослідженнях І. Беха, Г. Ващенко, І. Зязюна, Д. Пашенка, В. Сухомлинського та ін., а на сучасному етапі різноманітні аспекти цього феномену досліджуються у студіях В. Давидюка, В. Кривди, С. Куцого, О. Колесника, М. Фіцули, А. Цюся, В. Черних, О. Чередниченка та ін.

Мета статті полягає в актуалізації змісту феномену «культура інформаційної діяльності (КІД) молодших школярів» та можливостей національно-патріотичного виховання при вивченні природничої та математичної галузей у процесі формування цієї якості в здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своєму дослідженні під КІД особистості ми будемо розуміти як систематизований набір здатностей особистості використовувати програмно-технічні засоби інформаційно-комунікаційних технологій із метою виконання різноманітних дій з інформацією: пошуку, збору, опрацювання, перетворення, форми подання, збереження, розповсюдження, використання для вирішення існуючих проблем і/або прийняття адекватних рішень, створення власних інформаційних ресурсів, а також – організацію якісного доступу до них і, знищення (за потреби) [4].

При цьому у контексті роботи з інформацією як формування, так і практична реалізація КІД вихованців молодшого шкільного віку проходить у два змістово-діяльнісних етапи: 1) інформаційно-аналітичний та 2) інформаційно-технологічний [3]. Проаналізуємо можливості формування культури інформаційної діяльності молодших школярів засобами природничої та математичної галузей у процесі національно-патріотичного виховання, котре, як зазначає Л. Олійник, виражається у формуванні системи «духовних, патріотичних і загальновійськових знань, навичок, умінь, норм і правил поведінки, оволодіння якими забезпечує

формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості – громадянина-патріота України» а також і готовність до роботи у різних сферах на благо України та її захисту [2], на кожному із цих етапів. Найбільш наочно, на нашу думку, подібну навчально-виховну інтеграцію доцільно проводити при реалізації проєктів, при цьому для досягнення максимально практико орієнтованих результатів варто використовувати інформацію про реальний поточний стан у різних сферах суспільного та природного середовищ.

Розглянемо інтегрований практико орієнтований груповий проєкт «Туристичне агентство», кінцевим результатом якого (продуктом) є розробка маршруту, кошторису (вартість перевезення, екскурсійного супроводу, меню тощо) та рекламно-інформаційних матеріалів (буклетів) односторонньої туристичної автобусної поїздки-відвідування природничих та/або історичних пам'яток своєї області.

1. Інформаційно-аналітичний етап. На цьому етапі відбувається робота власне зі змістом інформації:

1) критичний аналіз інформації отриманої із різних джерел та визначення її практичного значення для вирішення нагальних проблем та/або прийняття рішень [3]. На цьому етапі здобувачі освіти повинні:

– конкретизувати інформаційні вимоги: яку саме інформацію потрібно знайти, якими джерелами можна і варто користуватися. З метою формування та розвитку патріотизму, котрий базується на знаннях про рідний край, його природні та історичні цікавинки та надзвичайні місця, доцільно спрямувати вихованців на вибір саме пам'яток природи, природоохоронних об'єктів та/або обирати шляхи пересування, котрі пролягатимуть мальовничими маршрутами рідної області. Щодо інформаційних джерел, дітям потрібно пояснити, які саме ресурси варті довіри, на що потрібно звертати при роботі з різними джерелами інформації;

– проаналізувати отриману інформацію: які саме місця (природничі пам'ятки, заповідники, музеї тощо) варто відвідати і чому (при цьому вихованці повинні користуватися офіційними джерелами інформації та/або, за потреби, ознайомлюватися з досвідом відвідування цих місць своїх батьків, друзів, знайомих та інших людей, думка яких є авторитетом для дітей); яким маршрутом найкраще рухатися (швидкість переміщення, максимальне охоплення місць відвідування, якість логістики тощо); ціна і вартість послуг різних перевізників, послуг екскурсоводів (за потреби), вартість харчування тощо. На цьому етапі діти повинні порівняти та критично оцінити співвідношення комфортності пересування, пізнавальної, атрактивної, виховної цінності з витратою ресурсів (матеріальних, часових, емоційних та ін.);

2) розробка моделі інтегрування знайденої інформації у процес прийняття рішення і/чи вирішення проблеми [3]. Провести обчислення вартості різних варіантів маршрутів, варіантів харчування та інших послуг; обговорити та вибрати форму створення і презентації результатів проєктної ро-

боти (форма подання інформації (мультимедійна презентація, відео, буклети, брошури, чек-листи тощо), контент (вибір текстового, відео-, аудіо-наповнення тощо). Цей етап передбачає ґрунтовне опрацювання знайденої інформації: виконання обчислень, підбір зображень та (за потреби) аудіального супроводу (авторські начитки текстів, звуковий супровід (звуки природи), пісні, вірші тощо), котрі максимально привабливо та зрозуміло ілюструватимуть пункти огляду, розробка алгоритмів детальних обчислень, створення сценарію виступу та макетування презентаційних матеріалів тощо;

3) (за потреби) формування мотиваційного впливу (емоційного забарвлення) інформаційного продукту, який створюється [3]. На цьому етапі відбувається обговорення сценарію представлення та виявлення моментів, на яких варто наголосити, підсилити (наприклад, додати візуалізацію, провести мотиваційну бесіду-рекламу, можливо – запросити осіб, котрі здатні ознайомити із перевагами подорожі саме таким маршрутом: краєзнавці, працівники заповідників та/або заказників, музеїв, лісових господарств та ін.);

4) прогнозування та аналіз можливих результатів і наслідків від прийнятого рішення та/або розповсюдження і використання інформаційного продукту [3]. Ознайомитися із правилами безпечної поведінки та заходи безпеки, яких доцільно дотримуватися та способами їх практичної реалізації тощо.

2. Інформаційно-технологічний етап. На цьому етапі відбувається «практична реалізація інформаційної діяльності»:

1) вибір відповідних форм, методів і засобів на етапах пошуку відомостей та її опрацювання, у тому числі – створенні кінцевих презентаційних продуктів [3]. Зміст цього етапу передбачає вибір програмно-технічних засобів ІКТ для пошуку інформації та створення презентаційних матеріалів (пошукові системи, текстові, графічні, мультимедійні редактори, засоби презентації тощо);

2) формальне узгодження інформації, поданої у різній формі засобами ІКТ [3];

3) створення власних цифрових інформаційних продуктів та їх представлення [3].

4) використання і зберігання у різних формах, модифікація та знищення тощо (за потреби) [3].

Разом із тим, при організації і проведенні подібного проєкту повинен підготуватися також і вчитель. Зокрема, важливим моментом є «заповнення» часу, коли діти перебуватимуть в автобусі. Хорошим засобом проведення дозвілля є бесіди. Вони, як зазначає В. Дьоміна, здатні не тільки задовольнити цікавість здобувачів освіти, тримати їх в курсі останніх подій, але й у дружній формі ознайомлювати з відомостями; при цьому, педагогу варто мати кілька варіантів викладення тієї чи іншої теми (у нашому випадку це безпосередньо стосується вибору маршруту та природничих об'єктів, а також – локальної виховної мети поїздки [1]. Хорошим освітнім доповненням може слугувати долучення окремих здобувачів освіти (як з числа організаторів проєкту, так і інших учасників поїздки) до підготовки окремих фактів

про місця й пам'ятки, які будуть відвідані: об'єкти – національні природні пам'ятки, тварини та/або рослини із «Червоної книги», історія створення та функціонування заповідників, заказників, природних парків та музеїв тощо, а також – видатні земляки та/чи історичні події, які мають до них стосунок тощо. Окрім того, можна запропонувати здобувачам освіти зробити світлина з відвіданих локацій та створити невеликий звіт, у якому вказати короткі відомості про об'єкти та місця закарбовані на світлинах та поділитися враженнями про мандрівку тощо. Вважаємо, що за такого активного долучення до вивчення природи рідного краю, у вихованців сформується та розвинеться низка патріотичних почуттів: національна гордість, любов до рідного краю, захоплення красою та величчю рідної природи, бажання долучатися до збереження та примноження природних ресурсів тощо, – окрім того проведення роботи з інформаційними ресурсами та виконання математичних обрахунків та інформаційно-аналітичної діяльності розвиває у молодших школярів математичні та інформаційно-інформаційні компетенції, медіаграмотність, як компоненти КІД. Саме за рахунок використання засобів математики можна сформувати розуміння практичного значення вивчення природничої освітньої галузі, а також – значення такої проєктної діяльності у своїй майбутній професійній, роль власної діяльності у житті та розвитку України. Таким чином, вдало спрямовуючи дослідницьку проєктну діяльність, учитель здатен підвищити ефективність національно-виховних впливів на формування КІД вихованців молодшого шкільного віку, оскільки тільки при виборі якісної інформації із верифікованих інформаційних джерел, її критичного опрацювання за допомогою найбільш адекватного меті інструментарію, створення та представлення інформаційних продуктів (тобто – при розвитку КІД-потенціалу дітей) діти здатні отримати якісні результати.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, підсумовуючи проведену дослідницьку роботу, можна констатувати, що культура інформаційної діяльності молодших школярів є однією із базових особистісних рис, які є необхідним підґрунтям не тільки для успішної соціалізації, особистісного розвитку, здатності особистості створювати своє власне максимально комфортне інформаційне середовище та протистояти негативним і ворожим зовнішнім інформвпливам, важливою компонентою освітньої та самоосвітньої діяльності як практичної реалізації принципу «навчання протягом усього життя», але й – важливим засобом освітньої виховної діяльності та самовиховання, дієвим інструментом національно-патріотичного виховання, що передбачає формування і розвиток патріотичних почуттів через удосконалення КІД вихованців молодшого шкільного віку. При цьому ефективним дидактико-виховним потенціалом у початкових класах володіють математична та природнича освітні галузі, а найбільш вагомим результатів можна досягнути подаючи їх матеріал інтегровано із застосуванням діяльнісного підходу,

наприклад – засобами проєктної діяльності. Таким чином, педагоги розвивають: 1) когнітивну сферу вихованців, поглиблюючи знанняву базу з природознавства, математики, інформатики та ІКТ, знання щодо інструментарію та методик дослідницької діяльності й можливостей їх практичної реалізації та значущості; 2) діяльнісну сферу завдяки формуванню та розвитку умінь та навичок використовувати інструментарій та технологічний потенціал природничої, математичної та інформаційно-технологічної освітніх галузей, проводити логіко-аналітичні операції з інформацією, організовувати дослідницьку діяльність тощо; 3) мотиваційно-ціннісну сферу на основі наукового світогляду, активної соціальної і громадянських позицій та патріотичних поглядів. Саме за такого підходу, вивчаючи та досліджуючи оточуюче довкілля, знайомлячись із дивовижною природою України, привласнюючи бережливе, турботливе ставлення до Батьківщини, її культури та ресурсів, повагу до національного надбання, гордість за приналежність до народу України, культивуючи свідоме бажання працювати задля розвитку держави у поєднанні з розвитком здатностей до ефективної інформаційної діяльності, формування і розвиток культури інформаційної діяльності здобувачів початкової освіти засобами національно-патріотичного виховання дозволяє досягати стабільно високих результатів.

Доцільно також відмітити, що перспективним напрямом у контексті теми та мети дослідження є опрацювання формування та розвитку інформаційної гігієни молодших школярів засобами національно-патріотичного виховання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дьоміна В. Патріотичне виховання в системі початкової освіти на сучасному етапі державотворення. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2024. № 2(33). С. 126–130. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-121-130>
2. Олійник Л. Концептуальна основа виховання патріотизму молоді в умовах повномасштабного російського вторгнення. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Т. 24. № 2. С. 100–110. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.100-110](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.100-110)
3. Остапівська І. Академічна доброчесність у контексті культури інформаційної діяльності учителів початкових класів. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів* : матеріали міжнародної конференції – четвертих академічних читань імені професора Романа Арцишевського (26–27 червня 2024 р., м. Луцьк). С. 106–110. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24569/1/Akad_Dobr-Arts-2024.pdf
4. Остапівська І. Можливості використання ChatGPT для навчання майбутніх учителів початкових класів в процесі формування культури їх інформаційної діяльності. *Світоглядна освіта молоді в умовах сучасних викликів* : матеріали міжнародної конференції – п'ятих академічних читань імені професора Романа Арцишевського (20–22 червня 2025 р., м. Луцьк) / упор.: А. М. Семенов, А. І. Яручик. С. 86–90. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/28112>

REFERENCES

1. Domina, V. (2024). Patriotychne vykhovannia v systemi pochatkovoї osvity na suchasnomu etapi

derzhavotvorennia [Patriotic education in the primary education system at the present stage of state building]. Naukovyi visnyk melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. № 2(33). S. 126–130. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-121-130> [in Ukrainian]

2. Oliinyk, L. (2023). Kontseptualna osnova vykhovannia patriotyzmu molodi v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtrornennia [Conceptual basis of youth patriotism education under the conditions of full-scale russian invasion]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektvy. № 24(2). S. 100–110. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(24\).2023.100-110](https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.100-110) [in Ukrainian]

3. Ostapiovska, I. (2024). Akademichna dobrochesnist u konteksti kultury informatsiinoi diialnosti uchyteliv pochatkovykh klasiv [Academic integrity in the context of the culture of information activity of primary school teachers]. IV Mizhnarodna konferentsiia – akademichni chytannia imeni profesora Romana Artsyshevskoho «Svitohliadna osvita molodi v umovakh suchasnykh vyklykiv». Pp. 106–110. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24569/1/Akad_Dobr-Arts-2024.pdf [in Ukrainian]

4. Ostapiovska, I. (2025). Mozhlyvosti vykorystannia ChatGPT dlia navchannia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v protsesi formuvannia kultury yikh informatsiinoi diialnosti [Possibilities of using ChatGPT for training future primary school teachers in the process of forming a culture of their information activities]. V Mizhnarodna konferentsiia – akademichni chytannia imeni profesora Romana Artsyshevskoho «Svitohliadna osvita molodi v umovakh suchasnykh vyklykiv». Pp. 86–90. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/28112> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОСТАПІЙОВСЬКА Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: формування культури інформаційної діяльності молодших школярів засобами національно-патріотичного виховання при вивченні природничої та математичної галузей.

БУДНІК Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: формування культури інформаційної діяльності молодших школярів засобами національно-патріотичного виховання при вивченні природничої та математичної галузей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

OSTAPIOVSKA Iryna – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education Lesya Ukrainka Volyn National University.

Scientific interests: formation of the culture of information activity of young schoolchildren by means of national-patriotic education when studying natural and mathematical sciences.

BUDNIK Svitlana – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education Lesya Ukrainka Volyn National University.

Scientific interests: formation of the culture of information activity of young schoolchildren by means of national-patriotic education when studying natural and mathematical sciences.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 821.161.2'06:172.15]:355.4(470:477)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-362-370

СЕНЬОВСЬКА Надія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету ім. В. Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-1498>
e-mail: ipp56@tnpu.edu.ua

СКУРАТКО Тетяна –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератур
і методик їх навчання
Тернопільського національного педагогічного
університету ім. В. Гнатюка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7196-987X>
e-mail: tanyabidov@gmail.com

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВІЙНИ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У статті окреслено науково-методичні засади національно-патріотичного виховання здобувачів освіти різних рівнів (від дошкільного до вищого) засобами сучасної української літератури війни. Проаналізовано наукову та методичну літературу з теми, констатовано значний виховний потенціал сучасних текстів про російсько-українську війну. Описано методику ознайомлення здобувачів освіти зі зразками словесного мистецтва війни, виділено такі способи роботи з текстами: аналіз мотивів внутрішньої сили героїв, їх етичних рішень у межах обставинах; виокремлення образів-маркерів ідентичності; інтерпретацію наскрізних символів; розкодування метафоричних ланцюгів; співвіднесення здобувачами освіти прочитаного з власним життєвим досвідом, переживаннями, родинною та національною пам'яттю; трансформацію висновків після прочитаного та осмисленого, формування

власних цінностей та перспективних планів. Виокремлено умови використання різножанрових творів сучасної української літератури війни у процесі національно-патріотичного виховання дітей та молоді: орієнтація на вікові особливості вихованців; врахування педагогом різноманітних контекстів; використання інтерактивних методів та форм роботи; створення умов для театралізації; формування цифрового, друкованого та відеопродукту; залучення дітей та молоді до дослідницької роботи та проєктної діяльності; інтеграція літератури в міждисциплінарний контекст; сприяння творчим та волонтерським виявам здобувачів освіти; формування людини нового типу – Людини-любовства. Розроблено та обґрунтовано критерії добору педагогом художніх текстів про сучасну російсько-українську війну (з-поміж цілого комплексу, створеного від 2014 року): ландшафтний (книги, написані земляками і про земляків); змістової відповідності сучасним суспільним викликам; орієнтації на вікові особливості аудиторії.

Ключові слова: сучасна українська література війни, національно-патріотичне виховання дітей та молоді, краєзнавчий ландшафт, методика та умови використання в освітньому процесі текстів про сучасну війну, критерії добору творів.

SENOVSKA Nadiia –

Candidate of Pedagogy Sciences,

Associate Professor, Associate Professor

of the Department of Pedagogy and Education Management

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-1498>

e-mail: ipp56@tnpu.edu.ua

SKURATKO Titiana –

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Ukrainian and foreign literature and methods of their teaching

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7196-987X>

e-mail: tanyabidov@gmail.com

CERTAIN ASPECTS OF THE USE OF MODERN WAR LITERATURE IN THE NATIONAL-PATRIOTIC UPBRINGING OF CHILDREN AND YOUTH

The article outlines the scientific and methodological principles of national-patriotic upbringing of students of various levels (from preschool to higher) using modern Ukrainian war literature. The scientific and methodological literature on the topic was analyzed, and the significant upbringing potential of modern texts about the Russian-Ukrainian war was noted. The methodology for familiarizing students with examples of the verbal art of war is described, and the following methods of working with texts are highlighted: analysis of the motives of the heroes' inner strength, their ethical decisions in extreme circumstances; identification of images-markers of identity; interpretation of through-going symbols; decoding of metaphorical chains; correlation of students with what they read with their own life experience, emotions, family and national memory; transformation of conclusions after reading and understanding, formation of one's own values and long-term plans. The conditions for using works of various genres of modern Ukrainian war literature in the process of national-patriotic upbringing of children and youth are highlighted: orientation to the age characteristics of pupils; consideration by the teacher of various contexts; the use of interactive methods and forms of work; creating conditions for theatricalization; forming a digital, printed and video product; involving children and youth in research and project activities; integrating literature into an interdisciplinary context; promoting creative and volunteer expressions of education seekers; forming a new type of person – Man-Humanity. The criteria for the teacher's selection of literary texts about the modern Russian-Ukrainian war (from among the entire complex created since 2014) have been developed and substantiated: landscape (books written by and about compatriots); content compliance with modern social challenges; orientation to the age characteristics of the audience.

Keywords: modern Ukrainian war literature, national-patriotic upbringing of children and youth, local history landscape, methodology and conditions for using texts about modern war in the educational process, criteria for selecting works.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна українська література війни є не лише художнім свідченням, а й інструментом національного опору, адже вона фіксує злочини загартників, мобілізує історично-національну пам'ять, деколонізує мислення, формує дух патріотизму. Серед її функцій – естетична, публіцистична, пам'ятувальна, меморіальна, терапевтична, виховна. Саме тому в сучасній системі освіти України не лише доцільно, але й необхідно на різних рівнях (від дошкільного до вищого) використовувати тексти сучасної літератури війни у патріотичному вихованні дітей та молоді. Адже у час боротьби не тільки за незалежність, але й за саме виживання українців гостро постає потреба у становленні громадянина як високодуховної, гуманістично спрямованої особистості зі сформованим світоглядом та почуттям патріотизму.

В умовах наполегливої боротьби з рашистськими воєнними злочинцями надзвичайно важливо утверджувати загальнолюдські та націо-

нальні моральні цінності, передовсім дієву любов до Батьківщини, ще з дошкільного віку, коли в дитини формуються основи світогляду, поведінки, ідеали, переконання. Це твердження знаходить своє вираження у найновіших державних документах та законодавчих актах про освіту, зокрема «Концепції національно-патріотичного виховання» (від 6 червня 2022 року): «...нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості... Національно-патріотичне виховання має здійснюватися на прикладах мужності та героїзму учасників революційних подій в Україні у 2004, 2013 – 2014 років, Героїв Небесної Сотні, учасників антитерористичної операції та операції об'єднаних сил у Донецькій та Луганській областях, спротиву окупації та анексії Автономної Республіки Крим російською федерацією, війни російської федерації проти України» [7]. Безумовно, приклади героїзму наших патріотів можуть розкриватися і через усні перекази про конкретних

особистостей, зустріч з ними (живе спілкування), і на уроках історії (аналіз подій та фактів сьогодення), однак, неймовірно ефективним вважаємо використання творів мистецтва (перш за все словесного).

Здавна художнє слово було потужним інструментом формування національно-патріотичної свідомості. Саме воно здатне глибоко й емоційно відображати не тільки історичні реалії, але й моральні орієнтири, героїчні вчинки; надихати й стимулювати.

Вважаємо, що національно-патріотичне виховання дітей та молоді засобами сучасної української літератури війни відкриває широкі можливості для формування комплексного уявлення про силу духу, мужність, героїзм, жертвовність і гуманізм українських захисників та захисниць, забезпечуючи педагогам потенціал для якісного оновлення змісту освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна українська література війни уже стала (від 2014 року) предметом наукових розвідок: Є. Васильчука, Т. Головань, М. Жулинського, Т. Пилипець, В. Пахаренко, Н. Сеньовської, Г. Скоріної, Т. Скуратко, Г. Токмань, О. Харлан, С. Хороб та ін. Безумовно, українське літературознавство ще потребує комплексного монографічного дослідження різних аспектів цієї тематики.

Варто наголосити, що перші спроби системного аналізу сучасної української літератури війни, класифікації текстів виникають стихійно, при укладанні антологій, альманахів та каталогів: «Війна 2022: щоденники, есеї, поезія» [1], антологія військових письменників «Голоси» [3], альманах «Вічність трива цей день... Художні хроніки війни» [2], книга нарисів «Це війна. Українські письменники і письменниці про те, як пережити катастрофу» [26], «Каталог книжок про російсько-українську війну» (Г. Скоріна) [22], альманах «З вогню і слова» [6], альманах «Спротив» [23] тощо.

Для осмислення та популяризації сучасної української літератури війни вагоме значення мають також творчі методичні («Патріотичні й небайдужі» [12], м. Тернопіль) та резольвентні проекти («Як ти, брате?» [28], м. Київ).

Важливі аспекти сучасного національно-патріотичного виховання висвітлюються такими українськими ученими як Г. Білавич, Н. Волошина, В. Коваль, Я. Марченко, Б. Степанишин, Г. Токмань, І. Устименко, Т. Яценко тощо. Ключовими питаннями з цієї тематики є проблеми особистісної та національної ідентифікації (І. Бех), військово-патріотичного виховання, що спирається на козацькі й пізніші традиції (О. Діденко, М. Зубалій, О. Кириченко), сучасної класифікації цінностей та ціннісних орієнтацій особистості (В. Андрущенко, С. Матяж, А. Березянська), національної самосвідомості (М. Боришевський), формування військово-патріотичної готовності школярів до захисту країни (В. Івашковський) та ін. Специфічними варіаціями досліджень сучасного національно-патріотичного виховання вважаємо розкриття його можливостей для пропрацювання колективної травми війни [19; 20],

розгляд сучасного фольклору (постфольклору) та міфології як основи виховної роботи [21], вивчення можливостей проєктної діяльності [16; 17; 18] тощо.

На сьогодні існує цілий комплекс цікавих методичних матеріалів для педагогів, які стосуються оновлення практики національно-патріотичного виховання, осмислення й інтерпретації Революції Гідності та подій російсько-української війни. Серед найперших – науково-методичні матеріали авторського колективу на чолі з О. Палієм «Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України» (2015) [11], у яких пропонується розв'язання «надскладної проблеми» – «як викладати учням неоднозначні та трагічні події 2013–2014 рр.» [11, с. 4]. Особливість цих матеріалів ще й у тому, що вони «можуть слугувати своєрідною платформою для синхронізації індивідуальних історій багатьох людей та історії країни» [11, с. 4]. Історичний контекст для усіх зацікавлених висвітлено в матеріалах Романа Кулика й Максима Майорова «2014: початок російсько-української війни» (2019) [8]. Цей посібник містить також список нормативно-правових актів України та інших держав стосовно початку російської агресії й перелік рекомендованих видань і термінологічний словник. Ще одна праця такого ж типу, але з охопленням ширшого часового проміжку, – укладений Юрієм Левченком рекомендаційний покажчик «Російсько-українська війна. Ч. 1: Неоголошена війна (20 лютого 2014 – 24 лютого 2022)» (2022) [15]. Найновіші матеріали містяться на сайті Українського інституту національної пам'яті – «Інформаційні матеріали до початку російсько-української війни та повномасштабного вторгнення РФ в Україну» (20.02.2025) [4].

Після повномасштабного вторгнення росіян з'явилася низка методичних посібників, у яких національно-патріотичне виховання невіддільне від тематики війни з російськими агресорами. Для прикладу – «Як говорити про російсько-українську війну у школі?» (2023) [27] від Антоніни Макаревич, Олександра Панаріна та Олександра Охріменко, «Патріотичне виховання: переважання: методичні рекомендації з патріотичного виховання учнів для здобувачів вищої педагогічної освіти, викладачів, учителів та вихователів» (2023) [19] Надії Сеньовської.

Педагоги-теоретики та дослідники-практики все частіше приділяють увагу оновленню змісту освіти відповідно до змін у нашому житті та трансформації поглядів на патріотичне виховання. Цікавим у цьому контексті є праця психологині Світлани Ройз «Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках» (2023) [14]. Посібник містить як пропозиції для вчителів щодо опрацювання навчального матеріалу, так і рекомендації авторам і видавцям, які працюють над новими підручниками для шкіл. Можна виділити також книгу для освітян і батьків «Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир» (2023) [5]. Вона є складовою комплексу культурно-мистецьких заходів із промоції читання ДУ «Український інститут

книги», реалізованого ГО «Смарт освіта» та лабораторією дитячого читання НЦ «МАНУ», а також продовженням започаткованої в 2019 році «Українським інститутом книги» акції #ЖивіПисьменники, в рамках якої розробляються матеріали про сучасну українську дитячу літературу та презентуються сучасні методи роботи з нею (зокрема, інструменти для полегшення проживання дитячого та підліткового воєнного досвіду, травматичних подій через літературні твори сучасних письменників, які від 2014 року пишуть про російсько-українську війну).

Оскільки сучасне національно-патріотичне виховання в Україні неможливе без ознайомлення здобувачів освіти зі специфікою спілкування між цивільними та військовими, цінними також є посібники «Діалоги про війну» (2021) [10], «Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни» (2024) [24], «Мова єдності: діалоги порозуміння» (2025) [9].

Безумовно, українська освіта ще потребує і теоретичних, і методичних посібників, полем дослідження яких було б різноаспектне використання творів мистецтва війни, зокрема словесного, для підвищення ефективності національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Вважаємо, що повніша реалізація пізнавальних, розвивальних та виховних можливостей художньо-документальних текстів про сучасну російсько-українську війну (зокрема творчості регіональних письменників) сприятиме підвищенню якості національно-патріотичного виховання здобувачів освіти різних рівнів (від дошкільного до вищого).

Мета статті передбачає з'ясування її теоретичне обґрунтування потенціалу сучасної української літератури війни як засобу національно-патріотичного виховання дітей та молоді України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах війни питання національно-патріотичного виховання набуває особливої ваги. На нашу думку, саме словесне мистецтво, як естетична модель національного досвіду, здатне не лише транслювати ціннісні орієнтири, а й пробуджувати емоції, формувати стійкі ідентифікаційні установки. Сучасна українська література війни є живим відображенням духовного коду нації, джерелом культурної пам'яті та формування аксіологічної свідомості. Ознайомлення дітей та молоді з художніми текстами про нинішню російсько-українську війну є своєрідним інструментом національно-патріотичного виховання, адже «патріотизм людини починається з любові до своєї оселі, до матеріної колискової, до рідної мови, пісні, людей праці, рідної природи, літератури свого краю, малої Батьківщини. Викликом нашого часу є, на нашу думку, зосередження уваги словесниками на уроках літератури рідного краю на творах, у яких описано картини героїчного подвигу українських воїнів за нашу незалежність» [16, с. 95].

Зауважимо, що станом на сьогодні українська література війни містить значний обсяг якісних художньо-документальних текстів, які доцільно

використовувати в процесі національно-патріотичного виховання дітей та молоді, адже вони мають високий потенціал для впливу на емоційно-світоглядну сферу. Для прикладу: поезія Гліба Бабича, Олени Герасим'юк, Бориса Гуменюка, Артура Дроня, Сергія Жадана, Катерини Калитко, Максима Кривцова, Юрія Матешука тощо; проза Сергія Жадана, Віталія Запеки, Олени Захарченко, Сергія Лойка, Євгена Положія, Артема Чеха (окремий пласт, на наш погляд, становить так звана «материнська проза» – пам'ятувальні твори мамів про їхніх загиблих синів-героїв – Марія Вітишин «Мій син – кіборг», Леся Орляк «Ти зробив усе, що зміг») тощо; мемуарна й документальна література (щоденники військових, інтерв'ю, фронтові історії): Євгенія Подобна, Лариса Денисенко, Тетяна Белімова, Ольга Вовк, Олег Герман, Наталка Позняк-Хоменко, Віталій Портников, Михайло Урман тощо; драматургія: Ірина Бесчетнова, Ірина Гарець, Олена Гапєєва, Ніна Захоженко, Олег Миколайчук, Володимир Сердюк тощо. Окремо хочемо виділити художні тексти «для дітей і про дітей»: Віталій Запека «Полінка», «Полінка в королівстві дурниць», «Цуцик», Андрій Зелінський «Семенові зорі», Дара Корній «Пасіка Україна та інші казки з війни», Олена Мокренчук «Аліска, фронтова лисичка», «Афінка з «Куби», «Україна – мрія», Лариса Ніцой «Незламні мураші», Ганна Осадко «Дубочок з війни», Сергій Пантюк «Фікус Бенджамін розповідає про щастя», Артем Савва «Я – повітряна розвідниця!», Євген Степаненко та Соломія Степаненко «Абетка війни», Макс ван Форсайд «Подорож Україною та чарівний дракон» тощо. Як бачимо, сучасна українська література війни налічує велику кількість достойних текстів, тому рекомендуємо звертати увагу перш за все на твори літератури рідного краю, адже, як зауважують учасниці освітнього волонтерського проекту «Патріотичні й небайдужі» [12], – своїх треба знати в першу чергу!

Отже, національно-патріотичне виховання може зреалізовуватися через осмислення здобувачами освіти (різних рівнів) художніх «текстів війни»: твори учасників бойових дій і цивільних про війну та тексти, не обмежені тематикою війни, написані безпосередньо військовими для дітей та молоді. Ефективність цього процесу залежить від таланту та фахової майстерності педагога, адже формування національної свідомості здобувачів освіти відбувається у тому числі через правильно організований «діалог з текстом», сам мовний код, що утворює картину світу українця. Вихователю необхідно створити відкритий простір для щирих обговорень, де можлива емоційна реакція, роздуми, суперечки; не уникати складних тем – смерті, втрат, внутрішніх криз, моральних травм; наголошувати на дієвому патріотизмі, який полягає у вчинках, а не лише в словах. Саме тому ознайомлення дітей та молоді з художніми текстами про нинішню російсько-українську війну доцільно здійснювати такими способами:

1) аналіз мотивів внутрішньої сили героїв, їх етичних рішень у межах обставин;

2) виокремлення образів-маркерів ідентичності (Батьківщина, пам'ять, дім, мова, вибір, захист, чекання, віра, воля тощо);

3) інтерпретація наскрізних символів (земля, бій, дорога, сонце, хата, мати, вишиванка, кохана, хрест, рушник тощо);

4) розкодування метафоричних ланцюгів (від заголовку-метафори – «Волонтери: сила небайдужих», «Мій син – кіборг», «Ти зробив усе, що зміг» до наскрізного метафоричного образу – «вони витримали – не витримав бетон», «любов довго терпить...»);

5) співвіднесення здобувачами освіти прочитаного з власним життєвим досвідом, переживаннями, родинною та національною пам'яттю;

6) трансформація висновків після прочитаного та осмисленого, формування власних цінностей та перспективних планів.

Вважаємо, що така методика сприяє формуванню індивідуальної ідентичності здобувачів освіти різних рівнів (від дошкільного до вищого), пов'язаної з українською історією, культурною традицією, мовою, героїкою. «Особливої уваги потребує робота з реальними історіями, документалістикою, фронтовими щоденниками, листами, інтерв'ю – як додатком до художніх текстів» [19, с. 21].

Використання творів сучасної української літератури війни у процесі національно-патріотичного виховання передбачає:

1) орієнтацію на вікові особливості здобувачів освіти, їхню здатність до глибинного аналізу подій;

2) врахування різноманітних контекстів;

3) використання інтерактивних методів та форм роботи (дискусії, есеї, читацькі щоденники, рольові ігри, аналіз критичних матеріалів, обговорення медійного контексту твору, літературні вечори, зустрічі з авторами, виставки, флешмоби пам'яті, тематичні дні пам'яті або героїчного подвигу);

4) створення умов для театральної діяльності (постановки за прочитаними творами), формування цифрового, друкованого та відеопродукту (книга пам'яті, відеогляд, мультимедійна презентація, буктрейлер, відеоесе, інтерв'ю з авторами, запис публічних читань);

5) залучення дітей та молоді до дослідницької роботи та проєктної діяльності;

6) інтеграція літератури в міждисциплінарний контекст (образотворче та музичне мистецтва, історія, правознавство, психологія тощо) для забезпечення багатогранності сприйняття;

7) сприяння творчим та волонтерським виявам здобувачів освіти;

8) загалом здійснення виховної діяльності у напрямку формування людини нового типу – Людини-людства.

Для реалізації вище описаних умов та забезпечення різноманітності читацького досвіду варто добирати твори різних жанрових форм. Образи героїв війни у запропонованих текстах мають бути різноплановими – не ідеалізованими, психологічно переконливими, багатовимірними, «з реального життя». Здобувачі освіти повинні

побачити Людину-людства, життєвий вибір-подвиг якої передається через наскрізний образ-символ дороги – сукупності межових ситуацій на цілісному життєвому шляху. Така репрезентація сприяє глибшому емоційному зануренню та формуванню ціннісних орієнтирів.

Вважаємо, що сучасний освітній простір України, який функціонує в умовах повномасштабної війни, суттєво трансформується у відповідь на суспільні запити як до змісту освіти, так і до характеру педагогічної взаємодії загалом і національно-патріотичного виховання зокрема. У цьому контексті вивчення сучасної української літератури війни набуває особливого значення: воно стає не лише засобом інтелектуального та емоційно-естетичного розвитку, а й важливим інструментом формування громадянської позиції, національної свідомості, здатності до емпатії, виховує Людину-людства.

Чи не найважливішим є врахування краєзнавчого аспекту, адже ландшафтний підхід «завжди націлений на єдність території в контексті відносин «центр-периферія», на взаємодію природних та культурних систем, на врахування ролі середовища, на дослідження зв'язків між реальним та уявним краєвидом, їх взаємообумовленості» [16, с. 94]. У цьому контексті можемо говорити про своєрідні «структурні підрозділи» сучасної української літератури війни, пов'язані ландшафтно, адже надважливо підбирати тексти письменників-земляків здобувачів освіти, або такі, де персонажами є їхні земляки-військові. Саме «у творах літературного краєзнавства відображені суспільно-політичні перипетії, які є близькими учням, зрозумілими. Дітям цікаво відкривати для себе художньо завуальовані пейзажі рідного міста, села, картини побуту своєї місцевості, портрети важливих суспільних діячів свого краю тощо» [16, с. 94]. Тому добір творів словесного мистецтва як засобів національно-патріотичного виховання повинен в першу чергу опиратися на краєзнавчий ландшафт.

Ще одним важливим критерієм добору педагогами текстів сучасної української літератури війни є змістова відповідність сучасним суспільним викликам. Воєнна проблематика в підібраних творах повинна відображати реальний досвід громадян України – як із боку фронтових подій, так і через призму тилового життя, переживання військових та цивільних.

Безумовно, добір художніх текстів базується на вікових особливостях аудиторії. Для дошкільнят та дітей молодшого шкільного віку доцільно обирати казки, дитячі вірші, оповідання (наприклад, книги Дари Корній, Ірини Мацько, Лариси Ніцой тощо). Для підлітків та юнаків – різножанрові твори як з реалістичним змалюванням, героїки, втрат, морального вибору (Марія Вітишин, Сергій Жадан, Леся Орляк, Валерій Пузік, Володимир Скоростецький тощо), так і тексти, що містять рефлексії на тему війни, подані у фантастичній і фентезійній формі (Андрій Зелінський, Надія Сеньовська, Сергій Тимофійко тощо).

Таким чином, добір художніх текстів про сучасну російсько-українську війну для освітнього процесу має бути глибоко вивіреним, багатокомпонентним, педагогічно доцільним, психологічно обґрунтованим, передбачати обов'язкову художню якість, виховну потужність та соціокультурну релевантність.

Висновки й перспективи подальших розвідок напрямку. Сьогодні в Україні національно-патріотичне виховання є віссю освітнього процесу. Тому необхідним вважаємо оновлення його змістового наповнення та засобів, серед яких важлива роль відводиться сучасній українській літературі війни.

Узагальнюючи наші спостереження, практичний досвід колег-освітян та висновки науково-методичної літератури, присвяченої проблемам національно-патріотичного виховання дітей та молоді, можемо констатувати, що художня література війни має значний виховний потенціал. Серед способів ознайомлення здобувачів освіти різних рівнів (від дошкільного до вищого) з художніми текстами про нинішню російсько-українську війну можемо виділити: аналіз мотивів внутрішньої сили героїв, їх етичних рішень у межах обставинах; виокремлення образів-маркерів ідентичності; інтерпретацію наскрізних символів; розкодування метафоричних ланцюгів; співвіднесення здобувачами освіти прочитаного з власним життєвим досвідом, переживаннями, родиною та національною пам'яттю; трансформацію висновків після прочитаного та осмисленого, формування власних цінностей та перспективних планів.

Описана методика використання різножанрових творів сучасної української літератури війни у процесі національно-патріотичного виховання повинна забезпечуватися певними умовами: орієнтація на вікові особливості вихованців; врахування педагогом різноманітних контекстів; використання інтерактивних методів та форм роботи; створення умов для театралізації; формування цифрового, друкованого та відеопродукту; залучення дітей та молоді до дослідницької роботи та проєктної діяльності; інтеграція літератури в міждисциплінарний контекст; сприяння творчим та волонтерським виявам здобувачів освіти. Така організація національно-патріотичного виховання засобами сучасної української літератури війни сприятиме формуванню людини нового типу – Людини-людства.

Оскільки сучасна українська література війни містить вже значний обсяг текстів (написаних від 2014 року), при відборі педагогом творів доцільно орієнтуватися на такі критерії: ландшафтний (книги, написані земляками і про земляків); змістової відповідності сучасним суспільним викликам; орієнтації на вікові особливості аудиторії.

У контексті подальших досліджень перспективним вважаємо розробку методики ознайомлення здобувачів освіти різних рівнів (від дошкільного до вищого) із різножанровим різноманіттям текстів сучасної української літератури війни.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Війна 2022: щоденники, есеї, поезія. Антологія. Львів: Вид-во Старого Лева; Варшава: Нова Польща. 2022. 440 с.
2. «Вічність трива цей день...» Художні хроніки війни / за ред. М. Жулинського; упоряд.: Н. Торкут, О. Поліщук, Т. Головань, Н. Герасименко, А. Матюченко. Тернопіль: Джура, 2023. 444 с.
3. Голоси. Антологія військових письменників / упорядкув. Т. Пилипець. Київ: ФОП Степурін Ігор Миколайович, 2023. 260 с.
4. Інформаційні матеріали до початку російсько-української війни та повномасштабного вторгнення РФ в Україну. *Український інститут національної пам'яті*. 20.02.2025. URL : <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/zhurnalistam/informaciyni-materialy-do-pochatku-rosiysko-ukrayinskoyi-viyny-ta-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-rf-v-ukrayinu>
5. Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир: посібник для освітян і батьків. Київ, 2023. 150 с. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/ZHyvi-pysmennyky-SAJT_compressed.pdf
6. З вогню і слова. Альманах фронтової поезії ветеранів російсько-української війни. Альманах фронтової поезії ветеранів російсько-української війни. Славутич, 2025. 56 с.
7. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (від 6 червня 2022 року). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>
8. Кулик Р., Майоров М. 2014: початок російсько-української війни. [над проєктом також працювали: В. В'ятрович, В. Тилішак, Р. Кулик та ін. ; уклад. карт: Д. Вортман ; ред. О. Телемко] Київ: Укр. ін-т нац. пам'яті, 2019. 41 с.
9. Мова єдності: діалоги порозуміння: методичний посібник / Наталія Райниш, Олександр Гусаров, Тарас Літковець, Любава Казмірчук, Євген Шишацький, Артем Осилян, Павло Зур'ян. Київ: Видавництво Руслана Халікова, 2025. 47 с.
10. Освітній проєкт «Діалоги про війну» / реалізовано за ініціативи та координації Героя України Володимира Жемчугова. *Український інститут національної пам'яті*. 2021. URL : <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/videolekciyi/osvitniy-proyekt-dialogy-pro-viynu>
11. Палій О. Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України: наук.-метод. матеріали / Головка Володимир, Палій Олександр, Черевко Оксана, Янішевський Сергій ; за заг. ред. П. Полянського. Київ: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. 34 с. URL : <https://www.slideshare.net/slideshow/20132014-72101922/72101922>
12. Патріотичні й небайдужі. Офіційна сторінка. URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61555874657142>
13. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки» від 3 серпня 2024 року). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>
14. Ройз С. Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках. *Міністерство освіти і науки України*. 2023. URL : <https://mon.gov.ua/news/ne-retravmuвати-ditey-rekomendatsii-shchodo-vikoristannya-kontentu-v-pidruchnikakh>
15. Російсько-українська війна. Ч. 1: Неоголошена війна (20 лютого 2014 – 24 лютого 2022) : рекомендаційний покажчик [Електронне видання] / уклад. Ю. І. Левченко ; Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова,

Наукова бібліотека. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 149 с.

16. Сеньовська Н., Скуратко Т. Особливості вивчення патріотичної повісті Лесі Орляк «Ти зробив усе, що зміг» на уроках літератури рідного краю в навчальних закладах Тернопільщини. *Перехресні стежки та поза ними: розвиток жанрів та стилів у літературі (присвячена 75-річчю з дня народження професора Миколи Ткачука): матеріали Всеукраїнської наукової конференції, 7 листопада 2024 року / за заг. ред. С. В. Бородини. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2024. С. 94–98. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/35229>.*

17. Сеньовська Н., Скуратко Т. Діяльність освітнього волонтерського проєкту «Україні потрібен кожен» у контексті патріотичного виховання. *Актуальні питання гуманітарних наук / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 78. Том 2. С. 287–293. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/78_2024/part_2/45.pdf.*

18. Сеньовська Н., Скуратко Т. Розширення тематики літературного краєзнавства (на матеріалі вивчення книги Марії Вітишин «Мій син – кіборг»). *Тенденції і перспективи вивчення літератури у середній і вищій школах: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 січня 2025 року / за заг. ред. Н. Р. Грицак. Тернопіль: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2025. С. 154–159. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/35663>*

19. Сеньовська Н. Патріотичне виховання: переваги та рекомендації: методичні рекомендації з патріотичного виховання учнів для здобувачів вищої педагогічної освіти, викладачів, учителів та вихователів. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 66 с. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc_id=254815

20. Senovska N., Nestaiko I. Psychoanalysis and patriotic education in modern Ukrainian pedagogy. *Modern approaches to ensuring sustainable development*. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko. The University of Technology in Katowice Press, 2023. С. 469–477. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31463>

21. Сеньовська Н., Нестайко І. Ґрунт патріотичного виховання сьогодні: міфи, постфольклор і сучасний героїчний епос. *Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія / К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок, С. Гаряча, Л. Канишевська, І. Кучинська, С. Кучинський, О. Лісовець, І. Нестайко, Л. Павлова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Сеньовська, С. Толочко, С. Федоренко, І. Шкільна, В. Яскін; за заг. ред. К. Журба, О. Рейпольська. Київ : «Компрінт», 2024. 232 с. С. 143–162. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/741358/>*

22. Скоріна Г. Каталог книжок про російсько-українську війну, виданих за 2014–2023. Видавництво «Білка». 76 с.

23. Спротив: альманах. Літературно-художнє видання. Товариство письменників і журналістів ім. І. Франка. № 1. Травень. 2023.

24. Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни : посібник / Антон Семенов та інші. Київ, 2024. 42 с. URL: <https://yakty.com.ua/shop>

25. Устименко І. Патріотичне виховання учнівської молоді, окреслене війною. *Педагогічний вісник. 2022. № 1–2. С. 26–29. URL: file:///C:/Users/Administrator%201/Downloads/PP_1_2-28-31.pdf*

26. Це війна. Українські письменники і письменниці про те, як пережити катастрофу [Віталій

Портников, Володимир Рафєєнко, Станіслав Асєєв та ін.] / Упоряд. Юлія Бентя, Олег Коцюба, Наталія Федущак. Світлина Анни Ільченко. Київ: Критика, 2024. 208 с.

27. Як говорити про російсько-українську війну у школі? Уроки стійкості, боротьби та перемог / Антоніна Макаревич, Олександр Панарін, Олександр Охріменко. Київ, 2023. 69 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2023/12/22/Yak.hovoryty.pro.viynu-22.12.2023.pdf>

28. «Як ти, брате?» Волонтерський проєкт. Офіційний сайт. URL: <https://yakty.com.ua/>

REFERENCES

1. Viina 2022: shchodennyky, eseі, poeziia. (2022) [War 2022: diaries, essays, poetry] Antolohiia. Lviv: Vyd-vo Staroho Leva; Varshava: Nova Polshcha. 440 s. [in Ukrainian].

2. «Vichnist tryva tsei den...» Khudozhni khroniky viiny. (2023) [«This day lasts forever...» Artistic chronicles of war] / za red. M. Zhulynskoho; uporiad.: N. Torkut, O. Polishchuk, T. Holovan, N. Herasymenko, A. Matiushchenko. Ternopil: Dzhura. 444 s. [in Ukrainian].

3. Holosy. (2023) [Voices] Antolohiia viiskovykh pysmennykh / uporiadkuv. T. Pylypets. Kyiv: FOP Stepurin Ihor Mykolaiovych. 260 s. [in Ukrainian].

4. Informatsiini materialy do pochatku rosiisko-ukrainskoi viiny ta povnomasshtabnoho vtrornennia RF v Ukrainu. (2025) [Information materials before the start of the Russian-Ukrainian war and the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation]. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiaty. [in Ukrainian].

5. Zhyvi pysmennyky. Yak hovoryty z ditmy pro viynu ta myr (2023) [Living Writers. How to Talk to Children About War and Peace] : posibnyk dlia osvityan i batkiv. 150 s. [in Ukrainian].

6. Z vohniu i slova (2025) [From fire and words]. Almanakh frontovoi poezii veteraniv rosiisko-ukrainskoi viiny. Slavutych. 56 s. [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy (2022) [The concept of national-patriotic upbringing in the education system of Ukraine]. Verkhovna Rada Ukrainy. [in Ukrainian].

8. Kulyk, R., Maiorov, M. (2019). 2014: pochatok rosiisko-ukrainskoi viiny [2014: the beginning of the Russian-Ukrainian war] / nad proektom takozh pratsiuvaly: V. Viatrovych, V. Tylishchak, R. Kulyk ta in. ; uklad. kart: D. Vortman ; red. O. Telemko. Kyiv: Ukr. in-t nats. pamiaty. 41 s. [in Ukrainian].

9. Mova yednosti: dialohy porozuminnia (2025) [The language of unity: dialogues of understanding] : metodychni posibnyk / Nataliia Rainysh, Oleksandr Husarov, Taras Litkovets, Liubava Kazmirschuk, Yevhen Shyshatskyi, Artem Osypan, Pavlo Zurian. Kyiv: Vydavnytstvo Ruslana Khalikova. 47 s. [in Ukrainian].

10. Osvitnii proiekt «Dialohy pro viynu» (2021) [Educational project «Dialogues about War»] / realizovano za initsiatyvu ta koordynatsii Heroia Ukrainy Volodymyra Zhemchuhova. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiaty. [in Ukrainian].

11. Pali, O. (2015). Revoliutsiia Hidnosti 2013–2014 rr. ta ahresiia Rosii proty Ukrainy [The Revolution of Dignity of 2013–2014 and Russia's aggression against Ukraine] : nauk.-metod. materialy / Holovko Volodymyr, Pali Oleksandr, Cherevko Oksana, Yanishevskyi Serhii ; za zah. red. P. Polianskoho. Kyiv: Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka. 34 s. [in Ukrainian].

12. Patriotychni y nebaiduzhi [Patriotic and caring]. Ofitsiina storinka. [in Ukrainian].

13. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia planu dii shchodo realizatsii Stratehii natsionalno-patriotichnoho vykhovannia na 2020-2025

roky» (2024) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the action plan for the implementation of the Strategy of National and Patriotic Upbringing for 2020-2025»]. Verkhovna Rada Ukrainy. [in Ukrainian].

14. Roiz, S. (2023). Ne retravmuvaty ditei [Don't re-traumatize children] : rekomendatsii shchodo vykorystannia kontentu v pidruchnykakh. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [in Ukrainian].

15. Rosiisko-ukrainska viina. Ch. 1: Neholoshena viina (20 liutoho 2014 – 24 liutoho 2022). (2022) [Russian-Ukrainian War. Part 1: Undeclared War (February 20, 2014 – February 24, 2022)] : rekomendatsiinyi pokazhchyk [Elektronne vydannia] / uklad. Yu. I. Levchenko; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova, Naukova biblioteka. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 149 s. [in Ukrainian].

16. Senovska, N., Skuratko, T. (2024). Osoblyvosti vyvchennia patriotichnoi povisti Lesi Orliak «Ty zrobyv use, shcho zmi» na urokakh literatury ridnoho kraiu v navchalnykh zakladakh Ternopilshchyny [Features of studying Lesya Orlyak's patriotic story «You Did Everything You Could» in native literature lessons in educational institutions of the Ternopil region.]. Perekhresni stezhky ta poza nymy: rozvytok zhanriv ta styliv u literaturi (prysviachena 75-richchiu z dnia narodzhennia profesora Mykoly Tkachuka): materialy Vseukrainskoi naukovoï konferentsii, 7 lystopada 2024 roku / za zah. red. S. V. Boroditsy. Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. S. 94–98. [in Ukrainian].

17. Senovska, N., Skuratko, T. (2024). Diialnist osvitnoho volonterskoho proiektu «Ukraini potriben kozhen» u konteksti patriotichnoho vykhovannia [Activities of the educational volunteer project «Ukraine Needs Everyone» in the context of patriotic upbringing]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk / [redaktohy-uporiadnyky M. Pantiuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomria]. Drohobych : Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. 78. Tom 2. S. 287–293. [in Ukrainian].

18. Senovska, N., Skuratko, T. (2025). Rozshyrennia tematyky literaturnoho kraieznavstva (na materialy vyvchennia knyhy Marii Vityshyn «Mii syn – kiborh») [Expanding the topic of literary local history (based on the study of Maria Vityshyn's book «My Son is a Cyborg»)]. Tendentsii i perspektyvy vyvchennia literatury u serednii i vyshchii shkolkakh: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 28 sichnia 2025 roku / za zah. red. N. R. Hrytsak. Ternopil: Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. S. 154–159. [in Ukrainian].

19. Senovska, N. (2023). Patriotychne vykhovannia: Perezavantazhennia [Patriotic Upbringing: Reboot] : metodychni rekomendatsii z patriotichnoho vykhovannia uchniv dlia zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity, vykladachiv, uchyteliv ta vykhovateliv. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka. 66 s. [in Ukrainian].

20. Senovska, N. Nestaiko, I. (2023). Psychoanalysis and patriotic education in modern Ukrainian pedagogy. Modern approaches to ensuring sustainable development. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko. The University of Technology in Katowice Press. S. 469–477.

21. Senovska, N., Nestaiko, I. (2024). Grunt patriotichnoho vykhovannia sohodni: mify, postfolklor i suchasnyi heroichnyi epos [The basis of patriotic upbringing today: myths, post-folklore and modern heroic epic]. Utverdzennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti: monohrafiia / K. Zhurba, I. Bekh, S. Boiko, V. Yevtushok, S. Hariacha, L. Kanishevska, I. Kuchynska, S. Kuchynskyy, O. Lisovets, I. Nestaiko, L. Pavlova,

V. Rahozina, O. Reipolska, N. Senovska, S. Tolochko, S. Fedorenko, I. Shkilna, V. Yasko ; za zah. red. K. Zhurba, O. Reipolska. Kyiv : «Komprint». 232 s. S. 143–162. [in Ukrainian].

22. Skorina, H. (2024). Katalog knyzhok pro rosiisko-ukrainsku viinu, vydanykh za 2014-2023 [Catalog of books about the Russian-Ukrainian war published in 2014–2023]. Vydavnytstvo «Bilka». 76 s. [in Ukrainian].

23. Sprotyv (2023) [Resistance] : almanakh. Literaturno-khudozhnie vydannia. Tovarystvo pysmennykiv i zhurnalistiv im. I. Franka. № 1. Traven. [in Ukrainian].

24. Taktychna komunikatsiia dlia zakladiv osvity: yak spilkuvatysia z uchniamy ta yikhnyimi batkami pid chas viiny (2024) [Tactical Communication for Educational Institutions: How to Communicate with Students and Their Parents During War] : posibnyk / Anton Semenov ta inshi. Kyiv. 42 s. [in Ukrainian].

25. Ustyenko, I. (2022). Patriotychne vykhovannia uchnivskoi molodi, okreslene viinoiu [Patriotic upbringing of schoolchildren, outlined by war]. Pedahohichniy visnyk. № 1–2. S. 26–29. [in Ukrainian].

26. Tse viina. Ukrainski pysmennyky i pysmennyty pro te, yak perezhyty katastrofu (2024) [This is war. Ukrainian writers on how to survive a catastrophe] / Vitalii Portnykov, Volodymyr Rafieienko, Stanislav Asieiev ta in. Uporiad. Yuliia Bentia, Oleh Kotsiuba, Nataliia Fedushchak. Svitlyny Anny Ilchenko. Kyiv: Krytyka. 208 s. [in Ukrainian].

27. Yak hovoryty pro rosiisko-ukrainsku viinu u shkoli? Uroky stiikosti, borotby ta peremoh (2023) [How to talk about the Russian-Ukrainian war at school? Lessons of resilience, struggle and victories]. / Antonina Makarevych, Oleksandr Panarin, Oleksandr Okhrimenko. Kyiv. 69 s. [in Ukrainian].

28. «Yak ty, brate?» [«How are you, brother?»]. Volonterskyi proiekt. Ofitsiinyi sait. [in Ukrainian].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СЕНЬОВСЬКА Надія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Наукові інтереси: сучасне патріотичне виховання дітей та молоді, професійна саморегуляція педагога в умовах війни, мотивація навчання, освітнє волонтерство як феномен, сучасна українська література війни, постфольклор, міфологічні студії.

СКУРАТКО Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Наукові інтереси: давня українська література, історія української літератури ХХ століття; новітня українська поема, література української діаспори, металірика, сучасне патріотичне виховання дітей та молоді; освітнє волонтерство як феномен, сучасна українська література війни, міфологічні студії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SENOVSKA Nadiia – Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Education Management Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.

Scientific interests: modern patriotic upbringing of children and youth, professional self-regulation of the teacher in wartime, motivation for learning, educational volunteering as a phenomenon, modern Ukrainian war literature, mythological studies.

SKURATKO Titiana – Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and foreign literature and methods of their teaching Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.

Scientific interests: ancient Ukrainian literature, history of Ukrainian literature of the 20th century, modern

Ukrainian poetry, literature of the Ukrainian diaspora, metatexts, modern patriotic literature of children and youth, educational volunteerism as a phenomenon, modern Ukrainian war literature, mythological studies.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 796.01:37.018.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-370-374

ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних досліджень

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2653-1662>

e-mail: ksenija-77777@ukr.net

РОЛЬ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано роль наукових досліджень як ключового чинника розвитку сучасної фізичної культури і спорту. Показано їх значення для вдосконалення методик фізичного виховання, спортивної підготовки, збереження здоров'я нації та впровадження інноваційних технологій у практику. Наголошено, що сучасні дослідження мають міждисциплінарний характер, інтегруючи педагогічні, медико-біологічні, психологічні та інформаційно-технологічні аспекти, що сприяє оновленню підходів до тренувального процесу та освітньої діяльності.

Особливу увагу приділено значенню науково-дослідної діяльності для професійного становлення здобувачів вищої освіти. Вона сприяє розвитку критичного мислення, інноваційної свідомості, умінь аналізувати та узагальнювати наукові дані, що забезпечує конкурентоспроможність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту на ринку праці.

Проаналізовано сучасні напрями наукових розвідок, зокрема: теорію і методику фізичного виховання, психолого-педагогічні аспекти підготовки спортсменів, біомеханіку рухової діяльності, спортивну медицину, інклюзивну фізичну культуру та цифровізацію навчально-тренувального процесу.

Особливу увагу приділено методологічним підходам, таким як компетентнісний (орієнтація на формування ключових компетентностей у сфері фізичної культури), системний (розгляд фізичної культури як цілісної системи, що взаємодіє з освітою та охороною здоров'я), синергетичний (акцент на самоорганізації, нелінійності та відкритості системи фізичної культури), культурологічний (фізична культура як частина загальної культури суспільства, з урахуванням цінностей і традицій) та особистісно орієнтований (фокус на індивідуальних особливостях учасників освітнього чи спортивного процесу).

Зроблено висновок, що наукові дослідження є фундаментом модернізації системи фізичного виховання і спорту, сприяють розробці інноваційних методик, зміцненню здоров'я населення та підвищенню ефективності професійної діяльності. Подальший розвиток цієї сфери потребує інтеграції в міжнародний науковий простір, посилення міждисциплінарних досліджень та активного залучення здобувачів вищої освіти до наукової роботи.

Ключові слова: наукові дослідження, фізична культура, спорт, методологічні підходи, здобувачі вищої освіти, інновації, професійне становлення.

IAZLOVETSKA Oksana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical education and Biomedical Research of

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2653-1662>

e-mail: ksenija-77777@ukr.net

THE ROLE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AND ITS SIGNIFICANCE FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article substantiates the pivotal role of scientific research in advancing modern physical culture and sports, highlighting its importance for improving physical education methodologies, sports training, national health preservation, and implementing innovative technologies in practice. It emphasizes the interdisciplinary nature of contemporary research, which integrates pedagogical, biomedical, psychological, and information-technological aspects, fostering the renewal of approaches to training and educational processes.

Significant attention is devoted to the role of research activities in the professional development of higher education students. Such activities cultivate critical thinking, innovative consciousness, and the ability to analyze and synthesize scientific data, ensuring the competitiveness of future physical culture and sports professionals in the labor market.

The study analyzes current research directions, including the theory and methodology of physical education, psychological-pedagogical aspects of athlete training, biomechanics of motor activity, sports medicine, inclusive physical culture, and digitalization of the training process.

Particular focus is placed on methodological approaches: competence-based (emphasizing the formation of key competencies in physical culture), systemic (viewing physical culture as an integrated system interacting with education and healthcare), synergetic (focusing

on self-organization, non-linearity, and system openness), cultural (considering physical culture as part of societal culture, reflecting values and traditions), and personality-oriented (centering on the individual characteristics of participants in educational or sports processes).

It is concluded that scientific research forms the foundation for modernizing physical culture and sports systems, promoting innovative methodologies, enhancing public health, and improving professional performance. Further development requires integration into the global scientific community, strengthening interdisciplinary research, and actively engaging higher education students in scientific endeavors.

Keywords: scientific research, physical culture, sports, methodological approaches, higher education students, innovations, professional development.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні виклики суспільного розвитку, зростання інтересу до здорового способу життя та активного довголіття зумовлюють необхідність переосмислення ролі наукових досліджень у сфері фізичної культури і спорту. Ефективність фізичного виховання та спортивної підготовки значною мірою визначається рівнем наукового обґрунтування методів, форм і засобів, що застосовуються у практичній діяльності педагогів, тренерів і фахівців з реабілітації. Водночас розвиток цифрових технологій, біомедицини та психології відкриває нові можливості для міждисциплінарних досліджень, які сприяють оновленню підходів у цій галузі.

Наукові дослідження у сфері фізичної культури та спорту в Україні здійснюються в контексті законодавчо-нормативного регулювання, що включає Закони України «Про фізичну культуру і спорт», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про освіту», «Про вищу освіту». На основі цих законів розробляються планові та концептуальні документи, зокрема Стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року, Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти та інші, які визначають пріоритетні напрями розвитку наукових досліджень, інтеграцію України у міжнародний науковий простір, підтримку інновацій та впровадження сучасних методик і технологій у практику фізичного виховання та спорту.

Особливе значення науково-дослідної діяльності простежується у професійному становленні здобувачів вищої освіти. Вона забезпечує формування дослідницьких компетентностей, розвиток критичного мислення та інноваційної наукової свідомості, уміння аналізувати й узагальнювати дані, створювати й реалізовувати програми досліджень. Для майбутніх фахівців фізичної культури і спорту це є підґрунтям творчої та професійної самореалізації, конкурентоспроможності на ринку праці та готовності до впровадження новітніх технологій у практику.

Таким чином, наукові дослідження у сфері фізичної культури і спорту виступають не лише фактором розвитку галузі, а й системоутворювальним чинником професійного становлення майбутніх педагогів і тренерів, що визначає актуальність досліджуваної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні та організаційні засади наукових досліджень у сфері фізичної культури і спорту висвітлено у працях вітчизняних учених. Внесок у цю проблематику зробили В. Костюкевич, О. Шинкарук, В. Воронова, О. Борисова, Р. Ахметов, Т. Кутек, С. Козіброцький, А. Альошина, А. Товт, Н. Степчук, О. Язловецька, О. Шевченко та ін. У їхніх навчальних посібниках і методичних

матеріалах обґрунтовано методологію та методику науково-дослідної роботи, розглянуто питання формування у здобувачів вищої освіти умінь аналізувати й узагальнювати наукові дані, розробляти програми досліджень і впроваджувати результати у практику фізичного виховання та спорту.

Сучасні тенденції у розвитку наукових досліджень, що стосуються фізичного виховання здобувачів вищої освіти, ґрунтовно проаналізували М. Латишев, О. Квасниця та В. Цісар. На основі аналізу публікацій 2020–2024 рр. виокремлено чотири провідні напрями: адаптація до дистанційних умов, удосконалення методів фізичного виховання, застосування цифрових технологій та формування здоров'язбережувальної компетентності [2].

О. Внукова і Л. Томіч, аналізуючи наукові праці з фізичної культури і спорту за період з 2014 року, встановили домінування досліджень зі спеціальності «Фізична культура і фізичне виховання різних груп населення» до 2020 року та зростання уваги до проблем підготовки спортсменів, оздоровчого фітнесу, рекреації й патріотичного виховання молоді у подальший період [1].

Загалом аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасні дослідження у сфері фізичної культури і спорту характеризуються міждисциплінарністю, орієнтацією на компетентнісний, системний і синергетичний підходи, а також активним залученням студентів до дослідницької діяльності. Це визначає їх як важливий чинник модернізації освітнього процесу й підвищення професійної готовності майбутніх педагогів і тренерів.

Метою статті є обґрунтування ролі та значення наукових досліджень у розвитку сучасної фізичної культури і спорту, а також визначення їх впливу на професійне становлення здобувачів вищої освіти. Особлива увага приділяється аналізу провідних напрямів наукових розвідок, методологічних підходів і перспектив упровадження інновацій у практику фізичного виховання та спортивної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукове дослідження – це особлива форма пізнавальної діяльності, що передбачає систематичне, цілеспрямоване вивчення об'єктів за допомогою методів і засобів науки з метою формулювання нових знань про досліджуване явище або процес [3]. Його сутнісними ознаками є наукова новизна, обґрунтованість положень та достовірність висновків.

Педагогічне дослідження, як одна з форм наукового пізнання, має на меті виявлення об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, а також свідоме і цілеспрямоване впровадження цих знань у практику освітнього процесу [5].

У сучасних умовах особливої ваги набуває застосування результатів педагогічних досліджень в умовах цифрової трансформації освіти, інклюзивного навчання, інноваційних технологій і компетентнісного підходу.

Критеріями ефективності науково-педагогічного дослідження є отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних засад педагогіки, удосконалення освітніх технологій, що забезпечують якісне вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Результати досліджень мають відповідати ключовим науковим вимогам, таким як: актуальність; наукова новизна; теоретична й практична значущість; об'єктивність і достовірність; можливість практичного застосування отриманих висновків в інших дослідженнях або в професійній діяльності; чітке окреслення умов ефективного використання результатів у реальному освітньому середовищі [3, 5].

У цьому контексті особливу увагу привертають наукові дослідження у сфері фізичної культури, яка сьогодні розглядається не лише як складова освітнього процесу, а й як важливий інструмент збереження й зміцнення здоров'я нації. З огляду на зростання актуальності проблем здорового способу життя, цифрової трансформації освіти й спорту, дослідження в цій галузі набувають міждисциплінарного характеру, поєднуючи медико-біологічні, педагогічні, психологічні й технологічні аспекти.

Для здобувачів вищої освіти науково-дослідна діяльність виступає важливим чинником їхнього професійного становлення. Вона сприяє:

- формуванню дослідницьких компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям для критичного аналізу та інтерпретації наукових даних;
- розвитку уміння застосовувати наукові методи у практиці фізичного виховання і спорту, що підвищує якість педагогічної та тренерської діяльності;
- інтеграції у міжнародний науковий простір через ознайомлення з сучасними трендами, цифровими технологіями та інноваційними підходами;
- формуванню професійного світогляду, що базується на поєднанні теоретичних знань і практичного досвіду;
- вихованню здоров'язбережувальної та дослідницької культури, яка є важливою для подальшої педагогічної та наукової роботи.

Таким чином, участь здобувачів вищої освіти у науково-дослідних проєктах не лише забезпечує їхню академічну мобільність і підвищує конкурентоспроможність на ринку праці, а й формує готовність до впровадження інновацій у сфері фізичної культури і спорту.

Наукові дослідження в галузі фізичної культури охоплюють широке коло питань, пов'язаних з оптимізацією фізичного виховання, збереженням здоров'я, розвитком фізичних якостей, підвищенням рівня фізичної підготовленості, профілактикою захворювань та формуванням здорового способу життя.

Провідними напрямками є:

1. Теорія і методика фізичного виховання та спорту (розробка індивідуалізованих програм, модульних систем навчання, інтеграція цифрових технологій).

2. Психолого-педагогічні аспекти підготовки спортсменів (дослідження мотивації, психологічної стійкості та впливу стресу на спортивні результати).

3. Біомеханіка рухової діяльності (аналіз техніки рухів, оптимізація тренувальних програм для підвищення ефективності та зниження травматизму).

4. Фізіологія та спортивна медицина (вивчення впливу фізичних навантажень на організм, розробка методик реабілітації після травм).

5. Інклюзивна фізична культура (адаптація програм для осіб з особливими потребами, впровадження адаптивного спорту).

6. Цифровізація фізичного виховання (використання інформаційних технологій, таких як віртуальна реальність і аналіз великих даних для персоналізації тренувань).

У межах цих напрямків розробляються ефективні програми занять, тестування та оцінювання фізичної підготовленості, впроваджуються інноваційні методики, орієнтовані на індивідуалізацію та диференціацію рухової активності.

В останній час особливу увагу приділяють цифровим технологіям: наприклад, носимим пристроям для моніторингу пульсу й активності, програмному забезпеченню для аналізу біомеханіки, а також застосуванню штучного інтелекту для прогнозування результатів тренувань. У контексті воєнного стану в Україні дослідники адаптують методики до обмежених умов, використовуючи мінімальне обладнання та вуличні майданчики для експериментів.

У сучасному дослідженні вітчизняних науковців (М. Латишев, О. Квасниця, В. Цісар) було визначено тенденції наукових розвідок у напрямі фізичного виховання здобувачів вищої освіти [2]. Для цього здійснено аналіз публікацій у базі Google Scholar за період з січня 2020 по червень 2024 року із застосуванням методів машинного навчання (зокрема кластеризації). У результаті виокремлено чотири ключові кластери, що відображають сучасні наукові пріоритети: адаптація фізичного виховання до дистанційного формату в умовах пандемії та воєнного стану (32,3% публікацій); методи та засоби фізичного виховання (спортивні ігри, фітнес, туризм) – 21,4%; застосування інформаційних технологій у фізичному вихованні – 15,5%. Інші актуальні напрями (здоровий спосіб життя, оптимізація навчального процесу, формування здоров'язбережувальної компетентності, індивідуальна рухова активність) – 30,8%.

Результати підкреслюють значущість інноваційних підходів, інтеграції цифрових технологій та індивідуалізації методів навчання для підтримки належного рівня фізичної активності і здоров'я студентів. Водночас дослідження засвідчило актуальність постійного оновлення методичних підходів і вдосконалення практик фізичного виховання у системі вищої освіти.

Сучасна методологія досліджень у фізичній культурі базується на міждисциплінарному підході, що поєднує кількісні та якісні методи. *Кількісні методи включають:* експериментальні дослідження (наприклад, педагогічні експерименти з апробацією методик), тестування рухових якостей, біомеханічні вимірювання, фізіологічні тести, відеоаналіз із наступною цифровою обробкою, анкетування зі стандартизованими шкалами, статистичний аналіз даних (описова статистика, кореляційний, факторний, кластерний аналіз, регресійне моделювання). *Якісні методи охоплюють:* інтерв'ю, спостереження, аналіз мотиваційних чинників, аналіз документів (навчальні програми, щоденники тренувань, відеозаписи), експертне оцінювання, метод фокус-груп, кейс-аналіз (розгляд конкретних ситуацій або практик), метод біографічного дослідження тощо [2, 4, 5].

Розглянемо основні методологічні підходи, що використовуються у дослідженнях фізичної культури і спорту.

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на формування й розвиток ключових компетентностей особистості у сфері фізичної культури – таких як здатність до саморегуляції фізичної активності, усвідомленого ставлення до здоров'я, командної взаємодії тощо. У дослідженнях він дозволяє оцінювати не лише фізичні результати, а й соціальні, мотиваційні та когнітивні аспекти.

Системний підхід розглядає фізичну культуру як цілісну систему, що взаємодіє з іншими сферами – освітою, охороною здоров'я, соціальними інститутами. Він дозволяє враховувати всі структурні елементи (мета, засоби, методи, суб'єкти та об'єкти фізичного виховання) в єдності.

Синергетичний підхід акцентує увагу на самоорганізації, нелінійності та відкритості системи фізичної культури. Він дозволяє досліджувати складні процеси, що відбуваються як у спортивних колективах (розвиток командної динаміки, кризові й перехідні стани в підготовці), так і в ширшому контексті – зокрема, адаптацію особистості до фізичних навантажень, зміни мотивації, формування сталих моделей здорової поведінки, розвиток оздоровчих ініціатив у громаді. Застосування цього підходу сприяє розумінню фізичної культури як відкритої, динамічної та саморозвивальної системи.

Культурологічний підхід розглядає фізичну культуру як частину загальної культури суспільства, що відображає цінності, традиції, норми. Цей підхід дозволяє вивчати історико-культурні аспекти фізичного виховання, значення спорту у формуванні національної ідентичності, міжкультурні впливи.

Особистісно орієнтований підхід зосереджений на індивідуальних особливостях кожного учасника освітнього чи спортивного процесу, його мотивації, потребах, рівні підготовленості. Він дозволяє вибудовувати індивідуальні траєкторії розвитку.

Наука відіграє ключову роль у розробці сучасних підходів до організації тренувального процесу. Завдяки науковим дослідженням ство-

рюються моделі багаторічної підготовки спортсменів, визначаються оптимальні співвідношення об'ємів і інтенсивності навантажень, враховуються вікові та індивідуальні особливості. Зокрема, дослідження у сфері біохімії та фізіології дозволяють: визначити критичні пороги втоми; моделювати навантаження для досягнення надкомпенсації; запобігати перетренованості; враховувати біоритми для побудови раціонального графіка підготовки.

Окрім того, психологічні дослідження сприяють формуванню стресостійкості, мотивації, командної взаємодії та спортивної саморегуляції. Усе це позитивно впливає на результативність спортсменів і безпеку їхньої підготовки.

Сучасна спортивна наука активно інтегрує цифрові технології, що значно змінюють формат підготовки спортсменів та оцінювання їхніх результатів. До основних інновацій належать: відеоаналіз техніки рухів (з використанням програмного забезпечення Dartfish, Kinovea тощо); використання трекерів активності; онлайн-платформи для дистанційного навчання та тренувань; доповнена та віртуальна реальність у моделюванні тренувальних ситуацій; штучний інтелект у спортивній аналітиці.

Завдяки цифровим технологіям здійснюється моніторинг показників здоров'я, навантаження коригуються в режимі реального часу, а аналіз великих обсягів даних дозволяє приймати обґрунтовані тренерські рішення.

Інтеграція знань з різних наук – медицини, психології, педагогіки, біомеханіки, ІТ – забезпечує комплексне вивчення проблем фізичної культури та спорту. Міждисциплінарний підхід дозволяє: створювати нові форми оздоровчих програм; розробляти реабілітаційні комплекси для осіб з порушеннями здоров'я; адаптувати фізичну культуру до потреб інклюзивного середовища; оцінювати ефективність тренувального процесу з різних позицій.

Особливе значення мають дослідження на стику нейропсихології й спорту, які дозволяють глибше розуміти механізми мотивації, стресу, формування звичок і психічної регуляції у спортсменів.

У найближчі роки розвиток наукових досліджень у сфері фізичної культури та спорту зосередиться на: впровадженні персоналізованого підходу до фізичної активності; широкому використанні цифрових двійників спортсменів; активному використанні штучного інтелекту для прогнозування результатів; формуванні інноваційного освітнього середовища для майбутніх фахівців з фізичної культури; зміцненні міжнародної наукової співпраці.

Також актуальним залишається питання наукового супроводу фізичної культури в умовах воєнного стану, кризових ситуацій та поствоєнної реабілітації, де важлива роль належить психологічному і фізичному відновленню населення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Наукові дослідження є фундаментом розвитку сучасної фізичної культури та спорту. Вони забезпечують обґрунтування ефек-

тивних методик підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту, сприяють збереженню здоров'я, інтеграції інновацій та підвищенню результативності фізичної активності. Упровадження результатів міждисциплінарних досліджень, цифрових технологій та новітніх освітніх рішень відкриває нові горизонти в удосконаленні системи фізичного виховання та спортивної підготовки. Подальший розвиток наукової діяльності вимагає системної державної підтримки, міжнародної співпраці та оновлення освітніх програм.

Перспективи подальших досліджень полягають у системному аналізі та оцінці ефективності інтеграції міждисциплінарних підходів у процес формування умінь дослідницької діяльності майбутніх фахівців у сфері фізичної культури і спорту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Внукова О. М., Томіч Л. М. Наукові дослідження з фізичної культури і спорту в Україні з 2014 р. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. Т. 2. № 1. С. 7-15.
2. Латишев М. В., Квасниця О. М., Цісар В. В. Фізичне виховання здобувачів освіти: огляд сучасних наукових досліджень. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. Вип. 7(180). 2024. С. 93-97.
3. Основи науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти за спеціальністю Фізична культура і спорт: навч. посіб. / В. М. Костюкевич, О. А. Шинкарук, В. І. Воронова, О. В. Борисова. Вид. 2-ге, без змін. Київ: Олімпійська література, 2019. 528 с.
4. Сергієнко Л. П. Технології наукових досліджень у фізичній культурі: підруч. для студентів вищ. навч. закладів у 2 кн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. Кн. 1. 496 с.
5. Язловецька О. В., Шевченко О. В. Організація і методика проведення наукових досліджень у сфері фізичної культури: навч.-метод. посіб. Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2023. 240 с.

REFERENCES

1. Vnukova, O. M., Tomich, L. M. (2024). *Naukovi doslidzhennia z fizychnoi kultury i sportu v Ukraini z 2014 r.*

[Scientific research on physical culture and sports in Ukraine since 2014]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2(1). 7–15. [in Ukrainian]

2. Latyshev, M. V., Kvasnytsia, O. M., Tsisar, V. V. (2024). *Fizyczne vykhovannia здobuvachiv osvity: ohliad suchasnykh naukovykh doslidzhen* [Physical education of students: A review of modern scientific research]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. Serii 15. 7(180). 93–97. [in Ukrainian]

3. *Osnovy nauko-doslidnoi roboty здobuvachiv vyshchoi osvity za spetsialnistiu Fizychna kultura i sport* (2019) [Fundamentals of scientific research work of higher education students majoring in Physical Education and Sports]: navch. posib. / V. M. Kostyukovich, O. A. Shynkaruk, V. I. Voronova, O. V. Borysova. 2-he vyd., bez zmin. Kyiv: Olimpiiska literatura. 528 s. [in Ukrainian]

4. Serhiienko, L. P. (2014). *Tekhnologii naukovykh doslidzhen u fizychnii kulturi* [Research technologies in physical culture]. (Book 1). Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 496 p. [in Ukrainian]

5. Iazlovetska, O. V., Shevchenko, O. V. (2023). *Orhanizatsiia i metodyka provedennia naukovykh doslidzhen u sferi fizychnoi kultury* [Organization and methods of conducting scientific research in the field of physical culture]. Kropyvnytskyi: FOP Piskova M. A. 240 p. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: здоров'язберігаюча педагогіка, оздоровчий фітнес.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

IAZLOVETSKA Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical education and Biomedical Research of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: health-preserving pedagogy, health fitness.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 376 (437.6)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-374-379

КЛЮЧКОВИЧ Тетяна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3702-1086>

e-mail: tetyana.klyuchkovych@uzhnu.edu.ua

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Словаччина взяла курс на послідовне впровадження принципів інклюзії як складової модернізації національної освітньої системи, що обумовлює актуальність дослідження даної проблеми. Попри задекларовану політику інклюзії, її практична реалізація у Словаччині супроводжується значними труднощами та викликами. Метою дослідження є з'ясування проблемних аспектів впровадження інклюзивної освіти в Словачській Республіці. Дослідницький фокус зосереджено на проблемах, що проявляються на інституційно-організаційному, соціокультурному рівнях та в площині практичного забезпечення інклюзії в навчальних закладах. Показано, що труднощі та суперечності впровадження інклюзії в словацькій освіті мають багаторівневий характер і простежуються як на макрорівні державної політики, так і на мікрорівні функціонування навчальних закладів. Встановлено, що інституційно-організаційні проблеми полягають у недосконалому управлінських механізмів і фінансових інструментів реалізації

політики у сфері інклюзивної освіти. З'ясовано, що у словацькому суспільстві бракує широкого консенсусу щодо шляхів і можливостей практичного забезпечення інклюзивної освіти. Акцентовано на проблемах інклюзивної діагностики учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Охарактеризовано соціокультурні бар'єри, серед яких провідними є стійкі стереотипи та соціальна дистанція щодо вразливих груп. Визначено соціальні перешкоди, що проявляються у збереженні сегрегаційних практик і нерівному доступі до якісної освіти. Окремлено кадрові виклики, пов'язані з браком фахівців і належної професійної підготовки у сфері інклюзії. Зроблено висновок, що розвиток інклюзивної освіти у Словаччині потребує комплексного підходу, який охоплює вдосконалення управлінських механізмів, стабільне фінансування, модернізацію інфраструктури та посилення кадрового потенціалу. Перспективи інклюзивної освіти в Словаччині значною мірою визначаються рівнем суспільної підтримки та здатністю поєднати європейські стандарти з національними реаліями.

Ключові слова: Словаччина, інклюзивна освіта, проблеми інклюзії, діти з особливими освітніми потребами, соціальна інтеграція.

KLYUCHKOVYCH Tetyana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School of
Uzhhorod National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3702-1086>
e-mail: tetyana.klyuchkovych@uzhnu.edu.ua

PROBLEMATIC ASPECTS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC

Slovakia has embarked on a course of consistent implementation of the principles of inclusion as a component of the modernization of the national educational system, which determines the relevance of studying this issue. Despite the declared policy of inclusion, its practical implementation in Slovakia is accompanied by significant difficulties and challenges. The aim of the article is to clarify the problematic aspects of the implementation of inclusive education in the Slovak Republic. The research focus is directed at problems manifested at the institutional-organizational, socio-cultural levels, as well as in the sphere of the practical provision of inclusion in educational institutions. It is demonstrated that the difficulties and contradictions of implementing inclusion in Slovak education are of a multi-level character and can be traced both at the macro level of state policy and at the micro level of the functioning of educational institutions. It has been established that the institutional-organizational problems lie in the imperfection of managerial mechanisms and financial instruments for the implementation of policy in the sphere of inclusive education. It has been clarified that Slovak society lacks a broad consensus regarding the ways and possibilities of the practical provision of inclusive education. Emphasis is placed on the problems of inclusive diagnostics of children with special educational needs (SEN). Socio-cultural barriers are characterized, among which the leading ones are persistent stereotypes and social distance toward vulnerable groups. Social obstacles are identified, manifested in the preservation of segregation practices and unequal access to quality education. Personnel challenges are outlined, related to the shortage of specialists and adequate professional training in the field of inclusion. It is concluded that the development of inclusive education in Slovakia requires a comprehensive approach, which includes the improvement of managerial mechanisms, stable financing, modernization of infrastructure, and strengthening of human resources. The prospects of inclusive education in Slovakia are largely determined by the level of public support and the ability to combine European standards with national realities.

Keywords: Slovakia, inclusive education, problems of inclusion, children with special educational needs, social integration.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Як і інші європейські країни Словаччина послідовно розвиває демократичні та гуманістичні засади суспільного життя, що закономірно відображається й на освітній політиці. Одним із ключових напрямів модернізації системи виховання та навчання в країні стало впровадження концепції інклюзивної освіти, яка розглядається не лише як освітня інновація, але і як соціальний інструмент забезпечення рівних можливостей для всіх дітей незалежно від їхніх здібностей, соціального походження чи стану здоров'я. Попри стратегічне значення і нормативне закріплення принципів інклюзивної освіти, її практична реалізація у Словаччині супроводжується значними труднощами, що виявляються на рівні державно-управлінської діяльності, суспільних установок та безпосереднього функціонування навчальних закладів. У цьому контексті актуальним є дослідження зазначеної проблематики з урахуванням багаторівневої структури чинників, що впливають на ефективність упровадження інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий доробок з проблематики інклюзивної освіти у Словаччині відображає широкий спектр підходів – від аналізу концептуальних, нормативно-правових засад до оцінки соціокультурних і

локальних викликів. У монографії «Інклюзивна освіта – дилеми та перспективи» автори аналізують інституційні та ціннісні аспекти інклюзивної освіти в Словаччині, акцентуючи на проблемах суспільної готовності до парадигмальної зміни у сфері шкільної політики [13]. На основі статистичних даних про кількість учнів з ООП у спеціальних школах та спеціальних класах початкових шкіл, В. Кляйн і В. Шілонова роблять висновок про збереження сегрегаційних практик у словацькій освіті та необхідність вдосконалення процесу інклюзивної діагностики таких учнів [6]. Додатково дослідники звертають увагу на те, що найбільш соціально вразливою групою залишаються діти ромської національності, які стикаються із сегрегацією та маргіналізацією [7; 8]. Збірник «Підтримка інклюзивної освіти в Словаччині та за кордоном» став вагомим внеском у розвиток наукової дискусії щодо імплементації принципів інклюзивності в освітню практику країн Центрально-Східної Європи [10]. Отже, проблематика інклюзивної освіти у Словаччині вже знайшла певне відображення у наукових публікаціях, проте низка дискусійних питань залишається відкритою й вимагає глибшого наукового аналізу.

Мета статті – з'ясувати проблемні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Словацькій

Республіці. Аналітичний фокус зосереджено на вивченні головних перешкод на рівні інституційно-організаційних умов, соціокультурних чинників і практичної реалізації інклюзії у навчальних закладах. Такий підхід забезпечує можливість поєднати макроаналіз освітньої політики з вивченням суспільних уявлень і практик повсякденного функціонування шкіл.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Закон про виховання та освіту», розкриваючи поняття інклюзивної освіти, дає її офіційне визначення як спільного навчання на засадах рівних можливостей, поваги до індивідуальних особливостей і потреб, що забезпечує активну участь кожного у житті навчального закладу [15]. Основою інклюзивної освіти є прагнення гарантувати кожній дитині можливість повноцінної участі в освітньому процесі шляхом використання спеціально розроблених методів, засобів, форм і технологій, що враховують її індивідуальні особливості та потреби. Водночас складність поставлених завдань і багатовимірність інклюзивного підходу зумовлюють наявність низки труднощів і суперечностей у його практичному впровадженні. У цьому контексті показовим є досвід Словаччини, яка, вступивши до Європейського Союзу у 2004 році та взявши на себе зобов'язання щодо імплементації європейських стандартів у сфері освіти, постала перед труднощами на шляху практичного втілення принципів інклюзії.

Насамперед слід наголосити на складності досягнення суспільного консенсусу щодо інклюзивної освіти. Упродовж останніх двох десятиліть тема інклюзивної освіти дедалі частіше з'являлася у суспільному дискурсі Словаччини, асоціюючись із переконанням, що саме ця модель є однією із ключових стратегій досягнення широкої соціальної інтеграції та послаблення нерівності можливостей [13, с. 4]. Словаччина приєдналася до цього підходу, ратифікувавши низку міжнародних документів і ставши у 2012 році членом Європейського агентства з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти (EASNIE) [2]. Відтак держава взяла на себе зобов'язання розширити доступ до освіти й послідовно впроваджувати принципи інклюзії на всіх етапах реформ.

Упродовж останнього десятиліття в нормативно-інституційній площині дійсно досягнуто помітного прогресу. На державному рівні викристалізувалася чітка політична воля щодо впровадження інклюзивної освіти та здійснено чимало реформних кроків у цьому напрямку [1]. Водночас інклюзивна освіта все ще не сприймається словацьким суспільством як нагальна потреба: бракує широкого консенсусу щодо шляхів і можливостей її практичної реалізації. Попри численні декларації та стратегії, інклюзивна освіта в Словаччині залишається здебільшого предметом наукових і професійних дискусій, ніж реальною практикою шкільної системи. Недостатня суспільна підтримка створює ризик соціального опору змінам, перетворюючи інклюзію на предмет поляризації, а не інтегрованого розвитку.

Дослідники відзначають, що трансформації у сфері інклюзивної освіти в Словаччині переважно сприймаються як результат зовнішнього політичного тиску, передусім з боку ЄС, а не як автономний процес, зумовлений внутрішнім контекстом [5, с. 198]. Реалізація інклюзивної політики в Словаччині значною мірою спирається на фінансову допомогу ЄС, зокрема через механізми структурних та інвестиційних фондів. Програми модернізації шкіл, підготовка фахівців чи впровадження спеціалізованих курсів для педагогів здебільшого фінансуються коштом європейських грантів і проєктів. Це значною мірою робить національну систему освіти залежною від європейських пріоритетів.

Недавні законодавчі зміни у сфері освіти, зокрема інклюзивної, значною мірою стали наслідком зовнішнього впливу – пакету економічного відновлення ЄС після пандемії COVID-19 [5, с. 199]. У межах цієї ініціативи для отримання фінансової підтримки держави-члени були зобов'язані розробити національні плани відновлення та стійкості, які визначали стратегічні цілі, етапи реалізації та орієнтовні обсяги фінансування. У 2021 році уряд Словаччини затвердив масштабний «План відновлення і стійкості», в межах якого передбачено реалізацію реформ та інвестицій у сфері інклюзивної освіти (компонент 6) [9]. У цьому документі було визначено ключові проблеми інклюзивної освіти та сформульовано завдання, спрямовані на їх подолання. Зазначено, що інклюзивна система, зорієнтована на індивідуальні потреби кожної дитини й покликана компенсувати нерівність стартових можливостей, викликаних станом здоров'я і соціальними умовами, розглядається як важливий інструмент послаблення економічних, соціальних і регіональних диспропорцій у Словаччині [9, с. 228]. Схвалення плану відновлення відкрило можливості для залучення грантового фінансування і водночас стимулювало адаптацію національної освітньої політики до європейських пріоритетів.

Система управління і фінансування шкіл у Словаччині нерідко стає предметом критики через її складність та обмежену прозорість. Як вказують дослідники, в межах цієї моделі нерідко відбувається нераціональне використання фінансових ресурсів (особливо на місцевому рівні), які могли б бути спрямовані на вирішення стратегічних завдань, зокрема на розвиток інклюзивної освіти та забезпечення рівного доступу до якісного навчання [6, с. 37]. Такий стан справ свідчить про наявність системних дисбалансів, що потребують перегляду існуючої моделі управління та впровадження більш прозорих механізмів фінансування, здатних реально підтримати ідею інклюзивної школи. Попри прийняття низки стратегічних документів і відповідних планів дій, Словаччина й надалі потребує сталої системи фінансування інклюзивної освіти.

Ще однією проблемою є надмірна формалізація процесів у системі управління освітою. Зокрема, складні адміністративні вимоги та бюрократичні процедури гальмують використання коштів європейських структурних та інвестиційних

фондів, що знижує ефективність фінансування проєктів для дітей з ООП. Ці проблеми посилюються недостатньою інституційною спроможністю організацій, відповідальних за впровадження програм, а також браком довіри між центральною владою, місцевим самоврядуванням та громадами. У результаті інклюзивна політика часто позбавлена належної фінансової підтримки, що знижує ефективність впровадження сучасних освітніх практик. У Словаччині адміністративне навантаження на школи залишається одним із найвищих у регіоні, що негативно позначається на динаміці впровадження освітніх змін, включаючи інклюзію.

У науковому дискурсі дедалі більшої уваги набуває проблема інклюзивної діагностики учнів з ООП, насамперед у контексті запобігання їх необґрунтованому зарахуванню до спеціальних шкіл. Словаччина вирізняється серед країн ЄС одним із найвищих показників кількості дітей з ООП, які навчаються у спеціальних школах і класах. Така практика суперечить міжнародним тенденціям і призводить до посилення соціальної ізоляції. Офіційні дані свідчать, що частка дітей з ООП у словацьких школах суттєво перевищує міжнародні норми [6, с. 31-32]. На думку В. Кляйна та В. Шілонової, така ситуація є наслідком недосконалості управлінської моделі та проблем у роботі консультативних центрів, які не забезпечують належної якості діагностики. Дослідники критикують медикалізований підхід і наголошують на потребі переходу до педагогічної та інклюзивної діагностики, орієнтованої на підтримку всіх дітей у шкільному середовищі [6, с. 37-40].

Упродовж XX століття освітня практика в Словаччині спиралася переважно на медичний спеціально-педагогічний підхід, що передбачав жорстку класифікацію дітей з інвалідністю за типами порушень [13, с. 14]. Такий підхід зумовив формування розгалуженої мережі спеціальних шкіл і водночас закріпив у суспільній свідомості поділ на «нормальних» і «ненормальних» дітей. З історичної ретроспективи запровадження спеціальної освіти можна розглядати як певний «інтеграційний» крок, адже вона дала можливість здобувати освіту тим, хто раніше був позбавлений цього права. Водночас широка мережа спеціалізованих закладів фактично унеможливила навчання дітей, означених як «патологічні», у звичайних школах разом з однолітками [13, с. 15].

Ця практика має глибокі традиції у Словаччині. Дослідники підкреслюють, що багато спеціальних шкіл завдяки своєму тривалому існуванню не лише забезпечені належною матеріальною базою, а й володіють напрацьованими знаннями та ефективними стратегіями підтримки учнів зі специфічними ООП [14, с. 39]. Вони утримують стабільні позиції на «освітньому ринку» протягом тривалого часу, що, з одного боку, створює умови для сталості системи, але з іншого – закріплює сегрегаційний підхід до навчання. Сама наявність мережі спеціальних шкіл з відповідною інфраструктурою обмежує можливості переходу до інклюзивної моделі

освіти. Крім того, ця трансформація супроводжується певним опором з боку працівників спеціальної освіти та частини батьків дітей з ООП [14, с. 40].

На початку XXI століття, попри поступове впровадження концепції шкільної інтеграції, медичний спеціально-педагогічний підхід залишався домінантним у практиці словацької освіти [13, с. 15]. У суспільстві (зокрема серед батьків і педагогів) досі зберігаються стереотипи щодо нездатності дітей з ООП навчатися разом з однолітками, що підтримує сегрегаційні практики. Подібна система фактично унеможливлювала повноцінну інтеграцію, консервуючи поділ і відтворюючи соціальні бар'єри замість їх подолання. За даними EASIE, Словаччина залишається лідером у ЄС за різними формами сегрегованого (неінклюзивного) навчання. Так, у 2025 році частка учнів з ООП, які навчаються за всіма формами сегрегованої освіти, становила 3,56% на рівні ISCED1, 5,24% – ISCED2 та 4,14% – ISCED3 [3].

Проблеми посилюються тим, що школи нерідко залишаються архітектурно недоступними для дітей з інвалідністю, фактично призводячи до фізичної сегрегації [10, с. 18]. У Словаччині значна частина шкіл не відповідає сучасним стандартам безбар'єрності, лише обмежена кількість навчальних закладів обладнана пандусами, ліфтами чи спеціалізованими санітарними приміщеннями. Найбільш гостро ця проблема проявляється у сільській місцевості, де модернізація інфраструктури відбувається значно повільніше.

Суспільний вимір інклюзії у Словаччині значною мірою ускладнюють стійкі культурні стереотипи та соціальна дистанція щодо вразливих груп. Дослідники підкреслюють, що ментальні настанови словацького суспільства щодо ідеї інклюзії є доволі суперечливими, а це, своєю чергою, робить реалізацію інклюзивної освіти завданням, яке потребує значної політичної рішучості [13, с. 5]. Попри здійснені Словаччиною політичні та правові кроки у цьому напрямі, низка проблем продовжує залишатися невирешеною.

У контексті інклюзії варто підкреслити, що дефіцит солідарності та співчуття до соціально вразливих груп (особливо коли йдеться про спільноти, які одночасно несуть і етнорасову стигму) істотно впливає на суспільні настрої щодо навчання дітей із неблагополучного середовища.

Проблема інклюзії гостро проявляється щодо ромської етнічної меншини. Попри нормативно закріплені принципи рівності, міжнародні та національні моніторинги підтверджують сегрегацію щодо ромських дітей у школах. Дослідники зазначають, що суспільні уявлення про ромів у Словаччині здебільшого формуються в негативному ключі, а освітня політика нерідко відтворює ці стереотипи через практику спеціальних класів і шкіл, що суперечить принципам інклюзії [8]. Подібні висновки підтверджують і порівняльні дослідження щодо Чехії та Словаччини, які демонструють закоріненість сегрегаційних практик навіть після формального переходу до інклюзивної політики [7, с. 15]. За даними Європейської Комісії, понад 60% ромських дітей навчаються в

освітніх закладах, де більшість учнів належить до цієї ж етнічної групи [4, с. 10]. Окрім формування етнічно однорідних класів як наслідку сегрегації, у шкільній практиці поширене явище т.зв. «білого відтоку», коли батьки-нероми уникають шкіл з високою часткою ромських дітей. Це демонструє ставлення частини неромського населення до спільного навчання ромських дітей з їхніми однолітками у звичайних школах. Етнічна сегрегація у школах й надалі залишається системною проблемою, що підриває соціальну інтеграцію та відтворює нерівність покоління за поколінням [13, с. 12].

Проблемою є також низький рівень суспільної готовності сприймати учнів з інвалідністю та дітей іноземців, які стикаються з мовними бар'єрами. За даними Державної шкільної інспекції (2024 р.), у вибірці початкових шкіл новою вразливою категорією стали діти мігрантів, хоча їхня кількість ще є незначною (менш як 2%)[10]. Це свідчить про розширення спектра викликів для інклюзивної політики. Стійкість сегрегаційних практик щодо ромських дітей, а також зростання потреб у підтримці дітей мігрантів і здобувачів освіти з інвалідністю вказують на глибинні соціокультурні та інституційні бар'єри.

Шкільне середовище в Словаччині й надалі зіштовхується з труднощами адаптації до потреб усіх учнів. Учні зустрічаються з соціальними, культурними та мовними бар'єрами, які ускладнюють їхню участь в освітньому процесі [11, с. 297]. Ці бар'єри особливо відчутні для дітей із соціально неблагополучних сімей та дітей з ромських громад, адже їхня соціальна депривація і культурні відмінності часто сприймаються освітньою системою як недоліки, а не як виклики для адаптації шкільного середовища. Це не лише посилює ризик їхньої маргіналізації, а й знижує шанси на повноцінну інтеграцію у звичайні класи.

Окремим викликом є шкільний клімат, що характеризується низьким рівнем емпатії та співпраці серед учнів. Соціологічні опитування, проведені у рамках Державної шкільної інспекції (2024 р.), показали, що три чверті школярів не виявляють готовності допомагати однокласникам з ООП, а ставлення часто залишається формальним або відстороненим [10, с. 12]. Це свідчить про глибоку соціальну дистанцію, яка гальмує формування культури солідарності у школах.

Одним із головних викликів практичної реалізації інклюзії в словацьких школах є нестача кваліфікованих кадрів. «Закон про виховання та освіту» (§ 94) передбачає залучення шкільних психологів, спеціальних педагогів та асистентів учителя для навчання учнів з ООП в умовах інклюзивного класу чи школи [15]. Проте їхня кількість залишається критично недостатньою для задоволення потреб освітньої системи. Школи характеризуються значними кадровими прогалинами: більшість педагогів відчують нестачу знань та навичок для роботи в інклюзивному середовищі, а систематичне підвищення кваліфікації обмежене браком фінансування. Словацька палата вчителів також вказує на проблеми, які мають вчителі з доступом до підвищення

кваліфікації через адміністративне навантаження [4, с. 10]. Також EASNIE підкреслює потребу в компетентнісних профілях педагогів для інклюзії та системній підтримці професійного розвитку [2]. Результати перевірки Державної шкільної інспекції (2024 р.) засвідчили, що попри проходження курсів підвищення кваліфікації, 72,7% опитаних вчителів початкової школи визнають свою професійну неготовність ефективно навчати усіх учнів без винятку [10, с. 9].

Кількість асистентів учителя у школах постійно зростає, проте загалом їх усе ще відчутно бракує.

Таблиця 1.

Динаміка кількості асистентів вчителя у початкових та середніх школах у Словацькій Республіці

Кількість асистентів вчителя	Початкова школа	Середня школа
Навчальний рік 2018/2019	3121	50
Навчальний рік 2019/2020	3902	59
Навчальний рік 2020/2021	4510	114
Навчальний рік 2021/2022	5774	203

Джерело: [12].

Інклюзивна команда у шкільній практиці, як правило, обмежується участю лише кількох фахових працівників, тоді як її склад мав би передбачати також залучення непедагогічного персоналу, здатного сприяти формуванню інклюзивного освітнього середовища та культури школи [12]. За інформацією управління Уповноваженого уряду СР з питань ромських громад, у більшості шкіл відсутні працівники ромської національності, які могли б стати позитивним прикладом для дітей і мати сприятливий вплив на формування їх ставлення до ромів [12]. Для подолання упереджень дуже важливими є також позашкільні заходи, які сприяють побудові взаємозв'язків між школою і громадами. Водночас спостерігається дефіцит спеціалізованих курсів, тренінгів та освітніх програм у цій сфері для обміну досвідом та апробованими техніками.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Аналіз показав, що труднощі та суперечності впровадження інклюзії в словацькій освіті мають багаторівневий характер і простежуються як на макрорівні державної політики, так і на мікрорівні функціонування навчальних закладів. Вони охоплюють кілька проблемних аспектів: інституційно-організаційний (обмеженість ефективних інструментів реалізації політики інклюзії), соціокультурний (стійкі культурні стереотипи та соціальна дистанція щодо вразливих груп), соціально-структурний (нерівний доступ до якісної освіти та поширені практики сегрегації), кадровий (брак фахівців і належної професійної підготовки) та інфраструктурний (недостатня безбар'єрність шкіл і ресурсна обмеженість). Подальший розвиток інклюзивної освіти у Словаччині має ґрунтуватися на комплексному підході, що включає вдосконалення управлінських інструментів у цій сфері, створення сталої моделі фінансування, модернізацію шкільної інфраструктури та посилення професійної підготовки педагогів. Важливим чинником є також підви-

щення рівня суспільної підтримки, адже без подолання стереотипів і формування культури солідарності інклюзивна політика не зможе досягти очікуваних результатів. Майбутнє інклюзивної освіти у Словаччині значною мірою залежать від здатності гармонійно поєднати європейські стандарти з національними реаліями. Перспективним напрямом подальшої наукової дискусії та освітньої політики є пошук збалансованих підходів, які поєднуюватимуть європейські вимоги з місцевим контекстом і сприятимуть зміцненню суспільної підтримки інклюзивних практик.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ:

1. Ключкович Т., Ключкович А. Нормативні засади та стратегічні орієнтири розвитку інклюзивної освіти в Словацькій Республіці. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. Тернопіль: ТНПУ, 2024. С. 131-135.
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Country information for Slovakia. 2020. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia>
3. European Agency Statistics on Inclusive Education. 2025 school year Country Report – Slovakia. URL: <https://www.european-agency.org/activities/data>
4. European Commission. Education and Training Monitor 2024 – Slovakia. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2024. 21 p.
5. Kaščák O., Strouhal M. Inclusion discourses in contemporary Slovak education policy – From the individual to the community and from right to performance. *European Journal of Education*. 2023. 58(2). Pp. 197–208. <https://doi.org/10.1111/ejed.12556>
6. Klein V., Šilonová V. Aktuálne problémy inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. 2029. 8(2). Pp. 28–41.
7. Miškolci J., Vaďurová H., Gajzlerová L. Comparative critical policy analysis of inclusive education in Czech Republic and Slovakia 30 years post-Czechoslovakia. *Journal of Education Policy*. 2025. Pp. 1–22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2474930>
8. Miškolci J., Kováčová L., Kubánová M. Trying to include but supporting exclusion instead? Constructing the Roma in Slovak educational policies. *European Education*. 2017. 49(1). Pp. 71–88.
9. Plán obnovy. Bratislava: MFSR, 2021. 807 s.
10. Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v SR v školskom roku 2023/2024. Štátna školská inšpekcia. Bratislava: ŠŠI, 2024. 20 s.
11. Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí / Šilonová V., Kožárová J. (Eds.). Prešov: PU, 2022. 311 s.
12. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu. URL: <https://romovia.vlada.gov.sk/archiv-tlacovych-sprav/na-cestu-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu/>
13. Vančíková K., Porubský Š., Kosová B. Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy. Banská Bystrica: Belianum, 2017. 101 s.
14. Vančíková K., Basarabová B. Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku. Banská Bystrica: Belianum, 2022. 138 s.
15. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

REFERENCES

1. Klyuchkovykh, T., & Klyuchkovykh, A. (2024). Normativni zasady ta stratehichni oriiientyry rozvytku inkluzyvnoi osvity v Slovatskii Respublitsi [Normative foundations and strategic guidelines for the development of

inclusive education in the Slovak Republic]. *Inkluzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat*. Ternopil: TNPU. S. 131–135. [in Ukrainian]

2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Country information for Slovakia. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia> [in English]
3. European Agency Statistics on Inclusive Education (2025). 2025 school year Country Report – Slovakia. URL: <https://www.european-agency.org/activities/data> [in English]
4. European Commission (2024). Education and Training Monitor 2024 – Slovakia. Luxembourg: Publications Office of the EU. 21 p. [in English]
5. Kaščák, O., & Strouhal, M. (2023). Inclusion discourses in contemporary Slovak education policy – From the individual to the community and from right to performance. *European Journal of Education*. 58(2). Pp. 197–208. <https://doi.org/10.1111/ejed.12556> [in English]
6. Klein, V., & Šilonová, V. (2019). Aktuálne problémy inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. 8(2). Pp. 28–41 [in Slovak]
7. Miškolci, J., Vaďurová, H., & Gajzlerová, L. (2025). Comparative critical policy analysis of inclusive education in Czech Republic and Slovakia 30 years post-Czechoslovakia. *Journal of Education Policy*. Pp. 1–22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2474930> [in English]
8. Miškolci, J., Kováčová, L., & Kubánová, M. (2017). Trying to include but supporting exclusion instead? Constructing the Roma in Slovak educational policies. *European Education*. 49(1). Pp. 71–88. [in English]
9. Plán obnovy (2021). Bratislava: MFSR. 807 s. [in Slovak]
10. Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v SR v školskom roku 2023/2024. Štátna školská inšpekcia (2024). Bratislava: ŠŠI. 311 s. [in Slovak]
11. Šilonová, V., & Kožárová, J. (Eds.) (2022). Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí. Prešov: PU [in Slovak]
12. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity (2022). Na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu. URL: <https://romovia.vlada.gov.sk/archiv-tlacovych-sprav/na-cestu-k-inkluzivnemu-vzdelavaniu/> [in Slovak]
13. Vančíková, K., Porubský, Š., Kosová, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum. 101 s. [in Slovak]
14. Vančíková, K., & Basarabová, B. (2022). *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku*. Banská Bystrica: Belianum. 138 s. [in Slovak]
15. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> [in Slovak]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛЮЧКОВИЧ Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Наукові інтереси: інклюзивна освіта, реформування вищої педагогічної освіти, історія словацької педагогіки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KLYUCHKOVYCH Tetyana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School of Uzhhorod National University

Scientific interests: inclusive education, reforming higher pedagogical education, history of Slovak pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 37.378

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-380-383

ЗОРОЧКІНА Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua

СКОРОМНА Маріанна –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4633-2484>
e-mail: Skoromna.MV@pdpu.edu.ua

ЛИТВИН Інна –

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>
e-mail: in.litvin19@vu.cdu.edu.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ РІШУЧОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування рішучості та впевненості у молодших школярів засобами навчально-тренувальної діяльності.

Розглядається сутність та значення навчально-тренувальної діяльності у шкільній практиці. Визначаються її цілі, функції та особливості, і навіть виділяються основні форми організації. Показано роль навчально-тренувальної діяльності у формуванні у учнів базових навчальних умінь, вольових якостей, самостійності, рішучості та впевненості. Наголошується на значущості даного виду діяльності для розвитку особистості молодших школярів та успішної соціалізації в освітньому процесі.

Навчально-тренувальна діяльність є ефективним засобом формування рішучості та впевненості. У статті розглянуто напрями підготовки майбутніх педагогів до формування рішучості та впевненості у молодших школярів: теоретична підготовка, методична підготовка, практична підготовка, особистісний розвиток майбутніх педагогів.

Висвітлено ефективні засоби навчально-тренувальної діяльності. Визначено, як у початковій школі навчально-тренувальна діяльність допомагає дітям.

Навчально-тренувальні заняття - основна форма визначених занять для всіх учнів. Навчально-тренувальні заняття базуються на широкому використанні теоретичних знань і методичних умінь, застосуванні різноманітних засобів фізичної культури, спортивної та професійно-прикладної фізичної підготовки учнів. Їх спрямованість пов'язана із забезпеченням необхідної рухової активності.

Навчально-тренувальна діяльність є ефективним інструментом її реалізації, оскільки вона сприяє поступовому розвитку вольових та особистісних якостей дитини. Майбутній педагог повинен володіти як теоретичними знаннями, так і практичними прийомами організації навчально-тренувальної роботи, а також бути носієм впевненості та рішучості.

Ключові слова: навчально-тренувальна діяльність, школа, молодший школяр, впевненість, рішучість, формування вмінь.

ZOROCKINA Tetyana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary and Special Education
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua

SKOROMNA Marianna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogical Technologies of Primary Education
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushynskyi»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4633-2484>
e-mail: Skoromna.MV@pdpu.edu.ua

LITVIN Inna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Primary Education
Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8946-1449>
e-mail: in.litvin19@vu.cdu.edu.ua

TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORM DECISION AND CONFIDENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING OF EDUCATIONAL AND TRAINING ACTIVITIES

The elementary school teacher is a key figure in that development, since the foundations of self-regulation and personal development are laid in the early school years.

The article reveals the preparation of future primary school teachers to form determination and confidence in younger schoolchildren using of educational and training activities.

The essence and significance of educational and training activities in school practice are considered. Its goals, functions and features are determined, and the main forms of organization are also highlighted. The role of educational and training activities in the formation of basic educational skills, strong-willed qualities, independence, determination and confidence in students is shown. The significance of this type of activity for the development of the personality of younger schoolchildren and successful socialization in the educational process is emphasized.

Educational and training activities are an effective means of forming determination and confidence. The article considers the areas of training future teachers to form determination and confidence in younger schoolchildren: theoretical training, methodological training, practical training, personal development of future teachers.

Effective means of educational and training activities are highlighted. It is determined how educational and training activities help children in elementary school.

Educational and training classes are the main form of certain classes for all students. Educational and training classes are based on the wide use of theoretical knowledge and methodological skills, the use of various means of physical culture, sports and professional and applied physical training of students. Their focus is related to ensuring the necessary motor activity.

Educational and training activities are an effective tool for its implementation, since it contributes to the gradual development of the child's strong-willed and personal qualities. The future teacher must possess both theoretical knowledge and practical techniques for organizing educational and training work, as well as be a carrier of confidence and determination.

Keywords: educational and training activities, school, junior schoolchild, confidence, determination, skill formation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освіта орієнтована як на передачу знань, а й у розвиток у молодших школярів ключових особистісних якостей, які забезпечують успішність подальшого навчання та соціалізації. Серед таких якостей особливе місце займають рішучість та впевненість у власних силах. Ці характеристики допомагають дітям долати труднощі, виявляти ініціативу, не боятися помилок та досягати цілей. Формування даних якостей неможливе без цілеспрямованої роботи педагога, який має володіти відповідними методиками. Тому підготовка майбутніх вчителів початкової школи до реалізації цього завдання стає актуальною проблемою педагогічної науки та практики [4].

Рішучість визначається як здатність особистості до активних дій в умовах невизначеності та труднощів, а впевненість – як внутрішнє переконання у своїх можливостях. Для молодших школярів ці якості тісно пов'язані з позитивною самооцінкою, емоційною стійкістю та досвідом подолання сильних завдань.

Вчитель початкової школи виступає ключовою фігурою у тому становленні, оскільки у молодшому шкільному віці закладаються основи саморегуляції та особистісного розвитку [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи реалізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування рішучості та впевненості у молодших школярів засобами навчально-тренувальної діяльності представлено в статтях Барбашова І., Бондар В., Вегера Н., Коваль Л., Коханко О., Нестеренко М. тощо.

Мета статті. Розглянути теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування рішучості та впевненості у молодших школярів засобами навчально-тренувальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчально-тренувальна діяльність є ефективним засобом формування рішучості та впевненості, оскільки вона:

- створює ситуацію вправ і тренувань, що повторюються, що дозволяють дітям закріплювати успішний досвід;

- забезпечує поступове ускладнення завдань, що розвиває наполегливість та прагнення до досягнення мети;

- формує позитивне ставлення до подолання труднощів;

- сприяє розвитку колективних форм взаємодії, які підтримують почуття впевненості [2].

Підготовка майбутніх педагогів до формування рішучості та впевненості у молодших школярів має включати такі напрямки:

1. Теоретична підготовка

- вивчення психолого-педагогічних засад формування вольових якостей;

- знайомство з методами мотивації та підтримки впевненості у дітей.

2. Методична підготовка

- освоєння методів організації навчально-тренувальної діяльності (ігри, вправи, тренінги, міні-проекти);

- моделювання педагогічних ситуацій, що вимагають формування рішучості у школярів (наприклад, робота з помилками, участь у змаганнях, публічні відповіді).

3. Практична підготовка

- проведення навчальних занять та практикумів, де майбутні вчителі розробляють та апробують завдання на розвиток впевненості;

- включення студентів до педагогічної практики з аналізом успішних прийомів роботи.

4. Особистісний розвиток майбутніх педагогів [3].

Вчитель, який сам виявляє рішучість та впевненість, стає прикладом для молодших школярів. Тому важливо розвивати у студентів здатність до самоорганізації, стресостійкість, навички позитивного спілкування та лідерства.

До ефективних засобів навчально-тренувальної діяльності можна віднести:

- рольові та ділові ігри, що розвивають уміння приймати рішення;

- тренінгові вправи, створені задля подолання страху помилки;
- колективні творчі завдання, які формують впевненість через співпрацю;
- змагальні форми діяльності, що стимулюють наполегливість;
- рефлексивні завдання, які дозволяють дітям усвідомлювати свій прогрес та успіхи [5].

Навчально-тренувальна діяльність у школі – це особливий вид навчальної активності, спрямований формування у учнів стійких умінь і навиків рахунок багаторазового повторення, вправ і закріплення теоретичних знань практично.

У початковій школі навчально-тренувальна діяльність допомагає дітям:

- розвивати посидючість та увагу;
- долати страх помилок;
- формувати позитивний досвід успішного виконання завдань;
- виховувати впевненість та наполегливість [1].

Навчально-тренувальні заняття – основна форма визначених занять для всіх учнів. Навчально-тренувальні заняття базуються на широкому використанні теоретичних знань і методичних умінь, застосуванні різноманітних засобів фізичної культури, спортивної та професійно-прикладної фізичної підготовки учнів. Їх спрямованість пов'язана із забезпеченням необхідної рухової активності, досягненням і підтримкою оптимального рівня фізичної та функціональної підготовленості в період навчання; придбанням особистого досвіду вдосконалення та корекції індивідуального фізичного розвитку, функціональних і рухових можливостей; освоєнням життєво і професійно необхідних навичок, психофізичних якостей [6].

У структурі кожного навчально-тренувального заняття, як правило, виділяють три складові частини: підготовчу (розминку), основну і заключну. Зміст окремого тренувального заняття визначається спрямованістю розв'язуваних рухових завдань. Для спортивної практики не типово безліч основних завдань, намічених на окреме заняття. Підвищена складність вимог спортивного вдосконалення зобов'язує контролювати зусилля в кожному окремому занятті на відносно невеликому колі завдань. Нерідко основний зміст тренувального заняття може становити всього один вид рухової діяльності, наприклад кросовий біг. Підготовча і заключна частини заняття в даному випадку також будуються значною мірою на змісті бігу. При більш різноманітному змісті занять його структура ускладнюється, насамперед в основній частині, де більш складним стає порядок поєднання різних вправ, чергування навантажень і відпочинку [4].

Ефективність будь-якого навчально-тренувального заняття пов'язана в першу чергу з правильною постановкою його завдань. Спочатку з урахуванням завдань заняття визначається і розробляється зміст основної частини, а потім відповідно до нього підбирається матеріал для підготовчої і заключної частин. Зазвичай найбільш складні завдання, пов'язані з оволодінням новим

матеріалом, рухами великої координаційної складності, вирішують на самому початку основної частини уроку. При цьому дотримуються такої послідовності: ознайомлення, розучування, вдосконалення [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування рішучості та впевненості у молодших школярів – важливе педагогічне завдання, що вимагає особливої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Навчально-тренувальна діяльність є ефективним інструментом її реалізації, оскільки вона сприяє поступовому розвитку вольових та особистісних якостей дитини. Майбутній педагог повинен володіти як теоретичними знаннями, так і практичними прийомами організації навчально-тренувальної роботи, а також бути носієм впевненості та рішучості. Тільки за таких умов можливе формування у молодших школярів активної, ініціативної та стійкої до труднощів особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Барбашова І. А. Дидактика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., випр., доп. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 228 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
3. Коваль Л., Попова О., Вегера Н. С. Інтегровані уроки у початковій школі. Тернопіль-Харків: Ранок, 2010. 160.
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
5. Коханко О. Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». Вип. 30. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 97–103.
6. Нестеренко М. Трансформаційні зміни в професійній підготовці майбутніх педагогів у контексті впровадження ідей Концепції Нової української школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 304–312.

REFERENCES

1. Barbashova, I. A. (2011). *Dydaktyka : navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv* [Didactics: a textbook for students of higher educational institutions]. 2-he vyd., vypr., dop. Donetsk : LANDON-KHKKH. 228. [in Ukrainian]
2. Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka: pidruchnyk dlya studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv* [Didactics: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Kyiv : Lybid'. 264 s. [in Ukrainian]
3. Koval', L., Popova, O., 3. Vehera, N. S. (2010). *Intehrovani uroky u pochatkoviyi shkoli* [Integrated lessons in primary school]. Ternopil'-Kharkiv: Ranok. 160. [in Ukrainian]
4. Koval', L.V. (2009). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: tekhnolohichna skladova: monohrafiya* [Professional training of future primary school teachers: technological component]. Donetsk: Yugo-Vostok. 375. [in Ukrainian]
5. Kokhanko, O. (2019). *Istorychni aspekty rozvytku intehrovanoho pidkhodu v osviti* [Historical aspects of the development of an integrated approach in education].

Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17 «Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya». Vyp. 30. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 97–103. [in Ukrainian]

6. Nesterenko, M. (2020). Transformatsiyni zminy v profesiynyi pidhotovtsi maybutnikh pedahohiv u konteksti vprovadzhennya idey Kontseptsiiy Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Transformational changes in the professional training of future teachers in the context of implementing the ideas of the Concept of the New Ukrainian School]. Naukovy zapysky Berdyans'koho derzhavnoho peda hohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. Berdyans'k : BDP. Vyp. 1. 304–312. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗОРОЧКІНА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

СКОРОМНА Маріанна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

ЛИТВИН Інна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZOROCKINA Tetyana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University.

Scientific interests: professional training of future specialists.

SKOROMNA Marianna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy».

Scientific interests: professional training of future specialists.

LITVIN Inna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer Department of Primary Education Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University.

Scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 378.811.35

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-383-389

ЖУКЕВИЧ Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри гуманітарного спрямування №3

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4109-4336>

e-mail: i.zhukovykh@ukr.net

СПІРІЧЕВА Ольга –

старший викладач спеціальної кафедри №1

Інституту Управління державної охорони України

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5686-0024>

e-mail: spire3108@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі застосування хмарних технологій у контексті навчання англійської мови. Метою статті є обґрунтування методологічних підходів до використання хмарних технологій у вищих навчальних закладах. Завдання дослідження включають виявлення основних видів та форм хмарних технологій, їхніх характеристик та аналіз застосування в освітніх процесах. Розглянуто сутність концепції використання хмарних технологій у навчанні англійської мови. Досліджено та проаналізовано основні форми та їхні характеристики для ефективного використання як під час аудиторної так і позааудиторної роботи студентів. Зазначено не тільки їхні позитивні характеристики, а й їх мотивуючий фактор. Оскільки хмарні технології є прогресивним засобом роботи з інформацією, вони надають можливості вивчення англійської мови за допомогою різних технічних засобів, технологій, форм, дозволяючи користуватися зручними та звичними гаджетами у зручний час. Деякі хмарні технології дозволяють використовувати шкали оцінювання результатів навчання студентів відповідно до встановлених оцінок. Реалізація цього критерію дозволяє викладачеві проаналізувати проведені заняття та виконані завдання, а студентам аналізувати та виправляти свої помилки.

Розглянуто різні види та форми хмарних технологій, а також з'ясовано функціональні характеристики, основними з яких є: розповсюджувати матеріали, завантажувати та ділитися матеріалом, аудіо- та відеофайлами, посиланнями на зовнішні ресурси; керувати завданнями та оцінюванням: створювати, призначати, збирати та оцінювати завдання в цифровому форматі, часто з автоматичним зворотним зв'язком для певних типів; відстежувати прогрес студентів: контролювати індивідуальну та групову успішність, надаючи інформацію про сфери, де студентам може знадобитися більше підтримки; сприяти комунікації: пропонувати форуми, функції чату та дошки оголошень для належної взаємодії між викладачами та студентами, а також між самими студентами; інтегрувати різні інструменти: багато платформ дозволяють інтеграцію інших хмарних програм та інструментів тощо. Хмарні навчальні середовища стають дедалі важливішими у сучасній освіті, надаючи такі переваги, як

економія коштів, підвищена гнучкість та покращена масштабованість. Дослідження сприяє знанням про використання хмарних технологій у мовній освіті та підтверджує попередні дослідження переваг навчання з використанням хмарних технологій.

Ключові слова: хмарні технології, навчання англійської мови, навчальне середовище, прийоми, методи та форми навчання, навчальні ресурси.

ZHUKEVYCH Iryna –

Ph.D., Associate Professor

Department of English for Humanities No. 3

National Technical University of Ukraine

«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4109-4336>

e-mail: i.zhukevych@ukr.net

SPIRICHEVA Olha –

Senior Lecturer, Special Department No. 1

Institute of State Protection Department of Ukraine,

Taras Shevchenko National University of Kyiv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5686-0024>

e-mail: spire3108@ukr.net

THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

The article is devoted to the problem of using cloud technologies in the context of teaching English. The aim of the article is to substantiate methodological approaches to the use of cloud technologies in higher education institutions. The objectives of the study include identifying the main types and forms of cloud technologies, their characteristics and analysis of their application in educational processes. The essence of the concept of using cloud technologies in teaching English is considered. The main forms and their characteristics are studied and analyzed for effective use both during classroom and extracurricular students' activities. Both positive characteristics have been noted, and their motivating factor. Since cloud technologies are a progressive means of working with information, they provide opportunities to learn English using various technical means, technologies, and forms, allowing to use convenient and familiar gadgets at a convenient time. Some cloud technologies allow the use of scales for assessing student learning results according to established grades. The implementation of this criterion allows the teacher to analyze the lessons and completed tasks by the students, while the students to analyze and correct their mistakes.

Different types and forms of cloud technologies have been considered, and functional characteristics have also been clarified. The core of functional characteristics are: to distribute materials, upload and share material, audio and video files, links to external resources; to manage assignments and assessments: to create, assign, collect and grade assignments in digital format, often with automatic feedback for certain types; to track student progress: to monitor individual and group performance, providing information on areas where students may need more support; to facilitate communication: to offer forums, chat functions and bulletin boards for proper interaction between teachers and students, as well as between students themselves; to integrate various tools: many platforms allow the integration of other cloud applications and tools, etc. Cloud learning environments are becoming increasingly important in modern education, providing benefits such as cost savings, increased flexibility, and improved scalability. The study contributes to the knowledge about the use of cloud technologies in language education and confirms previous research on the benefits of learning using cloud technologies.

Keywords: cloud technologies; English language teaching; learning environment; techniques, methods and forms of learning; learning resources.

Statement and justification relevance problems. Due to globalization English has become an international language. Splendid comprehension of English implies various possibilities to contemporary specialists. Furthermore, students are expected to have a sufficient level of foreign language competence both within their professional sphere and on the whole, they must acquire a set of abilities and skills that would form their communicative competence. Social realities, unpredictable circumstances, abundance in the state of war also encourage teachers to implement effective and innovative methods and technologies into educational process, to introduce creative approaches into practical and theoretical expertise of teaching English as a foreign language. Hence, teaching English must be flexible and diversified, for example involve technologies, methods and strategies that will provide students' language and communication skills comprehension by means of English language technology integration into education.

The integration of technology in education is essential, especially in language instruction. Technology changes how we gather information, conduct research, and communicate, breaking geographical barriers and allowing effective teaching worldwide. Cloud technologies have become key tools in language

education, providing educators and students with flexible, affordable, and accessible resources. Properly integrating technology in education can enhance language learning for students and include global issues in the curriculum. Therefore, teachers should consciously use technology in language classrooms to improve students' language skills and increase access to authentic resources. The integration of technology significantly enhances the instruction and acquisition of English language skills. A thorough analysis of current literature shows that cloud technologies can greatly improve English language instruction, pedagogical practices, and create engaging learning environments.

Latest research and publications. Scholarly discourse on the integration of cloud technologies into English language pedagogy indicates a growing body of research that validates their efficacy in enhancing educational outcomes. The provided literature review highlights several key findings and recent publications that contribute to the understanding of this field. Recent empirical evidence demonstrates a strong positive correlation between the implementation of cloud technologies and students' linguistic proficiency. Quantitative data indicate that student performance in all four language skills – reading, writing, speaking,

and listening – improves significantly when cloud technologies are utilized in the curriculum. The research further elaborates on specific contributions from various scholars, for example, one of the researchers Duterte J. (2024) focused on the pedagogical implications of technology-enhanced learning environments, specifically noting their role in improving student engagement and learning. Hasumi and Chiu (2024) contributed to the field by providing a comprehensive performance analysis and identifying emerging trends in technology-enhanced language education. Zhang (2022)'s research detailed the practical construction and application of a cloud platform designed for English language teaching. Aburezeq and Dweikat (2017) examined the perspectives of future educators, analyzing pre-service teachers' expertise, perceptions, and integration of cloud applications in language instruction. A collective monograph by Shkola, Saliuk, and Antonenko (2024) and a separate publication by Shaikh (2025) provide further support for the use of digital technologies to enhance English language acquisition.

This research collectively confirms that cloud technologies are an integral component of modern language education. While the pedagogical benefits, such as enhanced collaboration, accessibility, and personalization, are well-documented, the research also acknowledges the need to address challenges related to internet connectivity, the digital divide, and data security to ensure equitable and effective implementation.

Purpose of the article is to analyze how cloud technologies can be applied in educational settings; to evaluate the effectiveness of using cloud technologies for teaching English, noting both their positive aspects and motivating factors; to show how cloud technologies can make English language teaching more flexible, interactive, and personalized.

The main research material. In contemporary world English language teaching moves to distance learning, usage of information and communication tools as integral part of education. The use of blended learning and various online tools has become an integral part of modern education both in Ukraine and throughout the world. A large number of online platforms have been designed for learning. They make it possible to be accessible for everyone, create training courses, share educational material, form assignments and tasks, use a wide range of tools (videos, images, records, simulators etc.), check the level of knowledge comprehension, control the progress of students.

Cloud technologies consist of various services and tools available online, allowing users to store, access, and share data and software remotely. These technologies offer many benefits for English language teaching, including increased accessibility, scalability, and cost-effectiveness. Cloud-based platforms allow students to access learning materials from anywhere with an internet connection, promoting flexibility and convenience. The integration of technology in language education helps students access a wide range of materials beyond traditional textbooks, including various formats and overcoming time and space limitations. Cloud technologies enable educators to

tailor learning experiences for students with different learning preferences and language proficiency levels [8]. By using cloud-based collaborative writing platforms like Google Docs, students can work together on writing assignments, providing feedback and developing their writing and communication skills [1, 2, 7]. Additionally, technology provides students with opportunities to gather information and offers numerous tools for studying language and context. Moreover, cloud-based language learning platforms often include interactive exercises, multimedia content, and personalized feedback, which enhance student engagement and motivation. Furthermore, cloud platforms enable smooth communication between teachers and students, allowing for real-time feedback, personalized support, and collaborative projects. The integration of technology enhances language learning by offering diverse tools and resources for students.

Various methodologies can incorporate cloud technologies into English language instruction, each with its advantages and considerations. Blended learning, which combines in-person instruction with online activities, allows educators to utilize both traditional and digital learning environments. This approach addresses concerns in fully online learning by integrating traditional classroom instruction with online components. Mobile-assisted language learning uses mobile devices like smartphones and tablets to facilitate language learning outside the classroom, enabling access to learning resources anytime, anywhere. Gamification, which incorporates game-design elements in non-game contexts, can enhance motivation and engagement in language learning activities. Integrating multimedia resources, such as audio and video recordings, interactive simulations, and virtual environments, can create engaging and immersive learning experiences for students. Digital technologies play a crucial role in enhancing teaching and learning. Examples include Massive Open Online Courses, Bring Your Own Device programs, advanced learning analytics, and hybrid educational environments [9].

Cloud technologies promote student engagement, collaboration, and participation in learning, facilitating group work and knowledge sharing. Online resources provide opportunities for authentic language use, allowing learners to interact with native speakers and engage in real-world communication. The use of technology is now common in language learning, with new technologies continually emerging.

Research shows that technology-enhanced learning environments can improve student motivation, engagement, and learning outcomes in English language instruction. Technology acts as a facilitator of learning, enabling the use of authentic materials and customizing instruction to meet individual student needs. Implementing technological tools, like mobile phones, can improve learning methods by emphasizing coherence, quick access, and communication across contexts. Technology also bridges formal and informal learning contexts, empowering students to effectively use technology both inside and outside the classroom. Integrating technology into language education enhances learning through personalization, com-

munication, collaboration, and access to diverse tools and resources.

Technology can enhance learner involvement and teachers can create valuable technology-based learning experiences. By incorporating technology into language instruction, students can choose the order in which they receive information. Technology-enhanced learning encourages communication among peers and provides access to teachers and other learners globally. Using technology in the classroom fosters a more engaging and collaborative learning environment, where students are actively involved in their learning. Cloud-based tools offer new assessment opportunities, facilitating formative assessment and personalized feedback. Technology has become essential in language learning.

The base of cloud platform allows online tasks to be designed and applied so that the students engaged in performing exercises are involved into the interactive nature of learning activities with support and interest. It is also enhanced with diversity of forms and formats of the training material ranging from multiple choice exercises to open responds to assignments, cases or questions after watching authentic or adapted videos etc. The teacher can create study information of various formats, such as questionnaires, video lectures, audio tracks, text files, presentations, study material, seminars, workshops etc. Besides, the material can be updated, added, edited, deleted by the teacher thus improving the course. All the materials are stored and available enabling all the members to use, review and revise the information. The sets of exercises can be ready-designed, but the order of their display may vary. Therefore, the order of exercises in each group of students can be different depending on their level, comprehension, needs, intensity, timeliness etc [2, 6]. Moreover, cloud technologies also offer individualized approach when some students can get a task aimed at a particular skill or ability. Besides, the cloud technologies may provide additional teaching and learning means, tools and resources that can be easily applied within the study. The teacher can also add some text, video, audio files of different formats etc.

Cloud technologies ensure a bilateral communication that is very effective in the context of distance learning. In order to fulfil the function of bilateral communication between the teacher and students, different platforms, email service, browser correspondence can be used. The teacher can select a group of recipients for various tasks. It's also possible to provide the detailed data, the types of assignments, the dates or time of their fulfilment, the lists of students, the scores, the deadlines etc. Both the students and teachers can see the students' progress on online study. Each student's result is stored on the online platform and can be observed both by the teacher and student for further analysis. This analysis enables a conscious and profound consideration of students to their English language comprehension in prospective specialty. The scores of the assignments provide the teachers with the overview of the general progress of the group and with the achievements of a particular student [3]. Moreover, the control function of the fulfilment of the assignments can be performed

at almost all stages of students' work on cloud technologies, such as current revision tests, homework exercises, classroom drilling exercises, and even final tests. The teacher can also optionally activate the function that allows the students to fulfil the tasks at several attempts.

Some cloud technologies allow to use assessment scales to obtain calculated students' results according to the established grades. The implementation of this criterion enables to save teacher's time, review and check each class and homework, observe the difficulties the students had, all the attempts they had to achieve the best results, the time to solve the tasks, what were their mistakes and results of the tasks completion. The students, on the other hand, can analyze and correct their mistakes.

Cloud technologies have significantly transformed English language teaching (ELT) by offering flexible, accessible, and interactive learning environments [1]. Here are some key forms and applications of cloud technologies in English language teaching:

I. Cloud-Based Learning Platforms (Learning Management System (LMS) / Virtual Learning Environment (VLE)): platforms like Moodle, Google Classroom, and Canvas are cloud-based and serve as central hubs for English language teaching. They enable teachers to: distribute materials: upload and share lesson plans, handouts, audio files, videos, and links to external resources; manage assignments and grading: create, assign, collect, and grade assignments digitally, often with automated feedback for certain task types; track student progress: monitor individual and group performance, providing insights into areas where students may need more support; facilitate communication: offer forums, chat functions, and announcement boards for appropriate interaction between teachers and students, and among students themselves; integrate various tools: a lot of platforms allow the integration of other cloud-based applications and tools [3, 5].

II. Collaborative Document and Content Creation Tools. Online Document Editors: tools like Google Docs, Microsoft 365 (Word, PowerPoint, Excel online), and Zoho Docs allow real-time collaborative writing, editing, and sharing of documents. In ELT, it facilitates collaborative writing, i.e. students can work together on essays, presentations, or creative writing projects, with teachers providing live feedback. Peer review: students can easily review and comment on each other's work. Teachers and students can co-create and organize learning materials. Presentation Tools: cloud-based presentation software enables students to create and deliver presentations, fostering speaking skills and digital literacy. Whiteboard Tools: virtual whiteboards like Miro or those integrated into video conferencing platforms allow interactive brainstorming, visual explanations, and collaborative problem-solving in English [11].

III. Communication and Interaction Tools. 1. Video Conferencing Platforms: Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, and Skype are widely used for: virtual classrooms: delivering live lessons, conducting speaking practice, and facilitating group discussions; one-on-one tutoring: providing personalized instruc-

tion and feedback; guest speakers: inviting native English speakers or experts to interact with students. Discussion forums and social media: cloud-based forums and even social media platforms can be leveraged for: asynchronous discussions: allowing students to practice written English and engage with course content at their own pace; building language communities: connecting learners with shared interests and encouraging informal language practice [10].

IV. Interactive Learning and Assessment Tools. Quiz and game platforms: tools like Kahoot!, Quizlet, LearningApps, and Gimkit offer engaging ways to: review vocabulary and grammar; assess comprehension: design formative assessments in a fun and motivating format. Pronunciation and Speaking Practice Apps: some cloud-based platforms and apps use speech recognition technology to provide immediate feedback on pronunciation; Online Dictionaries and Thesauri: cloud-based linguistic resources are readily available, allowing students to quickly look up words, phrases, and their usage.

V. Content Repositories and Resource Sharing. Cloud Storage Services: Google Drive, Dropbox, and OneDrive allow teachers and students to store, organize, and share large volumes of English language learning materials; Video and Audio Hosting Platforms: YouTube, Vimeo, and podcasts offer a wealth of authentic English language content for listening comprehension, cultural immersion, and discussion. Teachers can curate playlists or assign specific videos/podcasts for learning.

VI. AI-Powered Tools (often cloud-based). AI Writing Assistants: tools like ChatGPT or other AI-powered writing tools can assist students with generating ideas, structuring sentences, and even providing grammar and style suggestions; AI-powered Lesson Planning Tools: some tools use AI to help teachers generate lesson plans, activities, and resources.

There are a lot of benefits of cloud technologies in English language teaching:

- accessibility and flexibility: learning materials and activities can be accessed anytime, anywhere, on any device with an internet connection, promoting self-paced and blended learning;
- enhanced collaboration: cloud tools facilitate real-time and asynchronous collaboration among students and between students and teachers;
- rich and authentic content: easy access to a vast array of authentic English language materials for immersive learning;
- personalized learning: teachers can tailor content and assignments to individual student needs and learning styles;
- immediate feedback: many tools provide instant feedback on student performance, aiding in self-correction and continuous improvement;
- cost-effectiveness: reduces the need for physical textbooks and infrastructure, often offering free versions of useful tools;
- streamlined administration: simplifies tasks like content distribution, assignment collection, and progress tracking;

- scalability: cloud-based solutions can easily accommodate a growing number of users without significant infrastructure changes [9, 11].

By leveraging these various forms of cloud technologies, English language teachers can create dynamic, engaging, and highly effective learning experiences for students. It is no doubt that a lack of live communication, personal contact, audio and vision obstacles etc. may cause annoying and irritating reaction of the participants, nevertheless, cloud technologies become an effective and crucial means of English language teaching in the extreme social conditions like COVID-quarantine measures or martial law. The participants can face inability to personal communication, physical presence, transportation, due to hygienic rules, security regulations, safety measures, etc. The cloud technologies are an integral part of English language teaching concerning both the above-mentioned considerations and contemporary technological tools and devices that are widespread in everyday life.

It should be noted that cloud technologies are a convenient learning means that may diversify and enhance the process of English language teaching. English language teaching becomes flexible, interactive and personalized. Both teachers and students have access to actual information, tools, platforms at any convenient time for them. It enables them both to combine different kinds of activities and stay competent in usage of computer aided programs.

Cloud technologies are up-to-date online tool that provides a possibility of authentic and interactive English language teaching activities as well as effective instant feedback. It may involve both paper-based material and digital one, synchronous and asynchronous learning, elements of offline and purely online formats improving in students' skills of self-management and time independence [4]. Therefore, the use of cloud technologies in English language teaching are aimed at creating favorable learning environments where students feel successful and intelligent. English language teaching via cloud technologies should be directed at organization of language communication that involves in compliance with the objective of education the most rational use of techniques, methods and forms of learning to achieve an appropriate level of English language competence.

A detailed analysis reveals several advantages and disadvantages of cloud technologies in English language instruction. Benefits include increased access to learning resources, personalized learning experiences, improved collaboration and communication, and enhanced student engagement and motivation. Cloud technologies allow educators to customize learning for students with different preferences and proficiency levels. However, challenges like internet connectivity issues, the digital divide, and the need for teacher training must be addressed to ensure equitable access to technology-enhanced learning. Additionally, while cloud computing offers many advantages for language education, concerns about data security, privacy, and ethical considerations must be managed for safe use.

Computer-Assisted Language Learning (CALL) serves as a medium for teachers and students learning

English, with its pros and cons. English teachers should effectively use CALL to enhance students' understanding and skills in learning English. Cloud technologies significantly improve English language teaching, provided educators receive sufficient training and support to integrate these tools effectively. English language educators can utilize technology to offer students valuable input and enjoyable language practice opportunities.

English teachers find using Quizizz in their classes and integrating technology essential for establishing an engaging teaching and learning process. Cloud-based platforms can boost student motivation and engagement, offering personalized learning experiences and real-time feedback. They are beneficial for both teaching and learning processes for educators and students. Cloud computing can reduce IT investment while providing many educational benefits. However, security risks remain consideration. Educators must carefully evaluate these challenges and benefits when deciding how to incorporate cloud computing into their teaching practices. Cloud computing solutions are becoming more common and innovative across various industries.

Findings and perspectives. Cloud technologies have transformed English language education by offering a wide range of resources and opportunities for both teachers and students. Cloud-based platforms enable students to actively engage in their language development, communicate with peers, and access authentic language resources. Using cloud technologies in English language instruction enhances the learning experience by providing individualized opportunities, improving collaboration and communication, and increasing student engagement and motivation. The rise of digital technologies has made cloud services in learning and research essential. Cloud computing is rapidly changing education by creating a virtual community for sharing and collaborating on a wide array of on-demand resources. Teachers can select content, track student progress, and customize lessons using cloud-based platforms to meet individual student needs. This personalized approach promotes student engagement and success. Cloud computing may help address challenges in the education sector today, but it comes with advantages. Higher education institutions can utilize their technological infrastructure to enhance research. Cloud-based platforms and tools can be readily integrated into English language classrooms and assist teachers in facilitating better learning experiences. The adoption of cloud computing in education is accompanied by significant research efforts to utilize cloud services for educational purposes. For effective integration of cloud technologies into teaching methods, training and support are crucial.

Quantitative data analysis showed a strong positive relationship between the use of cloud technologies and student achievement in English language skills. Technology improves educational effectiveness. Findings indicated that when cloud technologies were used in English language courses, students' performance in reading, writing, speaking, and listening significantly improved. Qualitative data revealed that teachers found cloud technologies

facilitated the creation of engaging and collaborative learning environments. Students reported feeling more involved and motivated to learn due to the interactive and personalized experiences enabled by cloud technologies. The study demonstrates that students, teachers, and administrators utilize this technology. When teachers effectively integrate computers into classroom teaching, managing student data, searching for information, and presenting learning materials becomes more efficient. Cloud-based learning environments are increasingly crucial in modern education, providing benefits such as cost savings, enhanced flexibility, and improved scalability. Many institutions are adopting cloud computing to reduce expenses.

This study contributes to knowledge on using cloud technologies in language education and confirms previous research on the benefits of technology-enhanced learning. The findings have significant implications for educators, policymakers, and educational technology developers, offering insights on how cloud technologies can improve English language instruction and learning outcomes.

REFERENCES

1. Aburezeq, I.M., & Dweikat, F.F. (2017). Cloud Applications in Language Teaching: Examining Pre-Service Teachers' Expertise, Perceptions and Integration. *International Journal of Distance Education Technologies*. 15(4). Pp. 39–60. URL: <https://doi.org/10.4018/IJDET.2017100103> [in English]
2. Antonenko, N., & Shkola, I., Saliuk, B. (Eds.) (2024). *Digital Technologies for Teaching English as a Foreign/Second Language: a collective monograph*. Zhytomyr: Yevro-Volyn. URL: https://eprints.zu.edu.ua/38699/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_2024_Final%20ISBN.pdf [in English]
3. Duterte, J.P. (2024). Technology-Enhanced Learning Environments: Improving Engagement and Learning. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 8(10). Pp. 1305–1314. URL: <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8100111> [in English]
4. Hasumi, T., & Chiu, M.S. (2024). Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends. *Cogent Education*, 11(1). URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044> [in English]
5. How cloud-based tools are changing online learning and productivity. URL: <https://www.spreader.com/how-cloud-based-tools-are-changing-online-learning-and-productivity> [in English]
6. Jiang, Zilu & Xu, Zexin & Pan, Zilong & He, Jingwen & Xie, Kui. (2023). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Facilitating Assessment of Writing Performance in Second Language Learning. *Languages*. 8. 247 p. URL: <https://doi.org/10.3390/languages8040247> [in English]
7. Mishchuk, I.M & Halapchuk-Tarnavska, O.M & Yushak, V.M. (2024). The role of innovative technologies in teaching grammar to students. *Transcarpathian Philological Studies*. 2. Pp. 63-68. URL: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.11> [in English]
8. Oleksiuk, V. & Oleksiuk, O. (2020). Methodology of teaching cloud technologies to future computer science teachers. *CTE Workshop Proceedings*. 7. Pp. 592-608. URL: <https://doi.org/10.55056/cte.415> [in English]

9. Shaikh, F. (2025). Integration of technology into English language teaching investigating the use of technology to enhance English language learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/387974670_integration_of_technology_into_english_language_teaching_investigating_the_use_of_technology_to_enhance_english_language_learning [in English]

10. Slupczynski, M., Sanusi, K.A.M., Majonica, D., Klemke, R., & Decker, S. (2023). Implementing Cloud-Based Feedback to Facilitate Scalable Psychomotor Skills Acquisition. Proceedings of the Third International Workshop on Multimodal Immersive Learning Systems: At the Eighteenth European Conference on Technology Enhanced Learning. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3499/paper5.pdf> [in English]

11. Zhang, C. (2022). Construction and Application of a Cloud Platform for English Teaching Supported by Computer Network Technology. Pp. 1-7. URL: <https://doi.org/10.1155/2022/9078457> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЖУКЕВИЧ Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарного спрямування №3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: вища освіта, самоосвіта, теорія та методика професійної освіти, цифровізація вищої освіти, дистанційне навчання, коучинг.

СПІРІЧЕВА Ольга – старший викладач спеціальної кафедри №1 Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: теорія та методика професійної освіти, міжкультурна компетентність, дистанційне навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZHUKEVYCH Iryna – Ph.D., Associate Professor Department of English for Humanities No. 3 National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: higher education, self-education, theory and methodology of professional education, digitalization of higher education, distance learning, coaching.

SPIRICHEVA Olha – Senior Lecturer, Special Department No. 1 Institute of State Protection Department of Ukraine Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Scientific interests: theory and methodology of professional education, intercultural competence, distance learning.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 37.018.43:004.946

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-389-394

СУХИХ Аліса –

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8186-1715>
e-mail: sukhikh@iitlt.gov.ua

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗЗСО

Стаття присвячена порівняльному аналізу зарубіжного та українського досвіду впровадження змішаного навчання із використанням імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах цифрової трансформації освіти та формування компетентностей XXI століття. Проведено огляд сучасних наукових праць, у яких висвітлено потенціал VR/AR для підвищення якості навчання, розвитку критичного мислення, забезпечення інклюзивності, персоналізації освітнього процесу та зростання мотивації учнів. Показано, що у зарубіжних країнах (США, ЄС, Сінгапур, Південна Корея, Велика Британія та ін.) VR/AR інтегруються у національні стратегії цифровізації, а моделі їх використання (ротаційна, гнучка, збагаченого віртуального середовища, immersive storytelling) реалізуються системно й за підтримки державної політики, фінансування та широкомасштабних програм підготовки педагогів. В Україні імерсивні технології впроваджуються переважно у форматі пілотних проєктів, STEM-лабораторій та інклюзивної освіти, що зумовлено обмеженими ресурсами, нерівномірним доступом до цифрової інфраструктури та викликами воєнного часу. Водночас український досвід демонструє інноваційність і гнучкість у кризових умовах, засвідчуючи потенціал VR/AR для підтримки стійкості освітньої системи, забезпечення безперервності навчання та розширення можливостей для різних категорій учнів. У статті сформульовано висновки щодо спільних тенденцій і відмінностей у впровадженні VR/AR у змішане навчання та окреслено перспективи їх інтеграції у вітчизняну освітню політику. Наголошено на необхідності системної підготовки вчителів, створення національних EdTech-платформ, стабільного фінансування та нормативно-правової підтримки для масштабування VR/AR у ЗЗСО та наближення до міжнародних практик у післявоєнний період.

Ключові слова: змішане навчання, імерсивні технології, VR/AR/MR, цифровізація освіти, порівняльний аналіз, заклади загальної середньої освіти.

SUKHIKH Alisa –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8186-1715>
e-mail: sukhikh@iitlt.gov.ua

COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE IN IMPLEMENTING BLENDED LEARNING USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN SECONDARY EDUCATION

The article is devoted to a comparative analysis of foreign and Ukrainian experience in implementing blended learning using immersive technologies in secondary education institutions. The relevance of the study in the context of the digital transformation of education and the formation of 21st century competencies is substantiated. A review of modern scientific works is conducted, which highlight the potential of VR/AR for improving the quality of education, developing critical thinking, ensuring inclusiveness, personalizing the educational process, and increasing student motivation. It is shown that in foreign countries (USA, EU, Singapore, South Korea, Great Britain, etc.) VR/AR are integrated into national digitalization strategies, and models of their use (rotational, flexible, enriched virtual environment, immersive storytelling) are implemented systematically and with the support of state policy, funding, and large-scale teacher training programs. In Ukraine, immersive technologies are implemented mainly in the format of pilot projects, STEM laboratories and inclusive education, which is due to limited resources, uneven access to digital infrastructure and the challenges of wartime. At the same time, the Ukrainian experience demonstrates innovation and flexibility in crisis conditions, demonstrating the potential of VR/AR to support the sustainability of the education system, ensure continuity of learning and expand opportunities for different categories of students. The article formulates conclusions on common trends and differences in the implementation of VR/AR in blended learning and outlines the prospects for their integration into domestic education policy. The need for systematic teacher training, the creation of national EdTech platforms, stable funding and regulatory support for scaling VR/AR in secondary and tertiary education and approaching international practices in the post-war period is emphasized.

Key words: blended learning, immersive technologies, VR/AR/MR, digitization of education, comparative analysis, general secondary education institutions.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний освітній простір перебуває на етапі глибокої трансформації, що зумовлена розвитком цифрових технологій, поширенням змішаного навчання та появою нових інструментів для формування компетентностей XXI століття. Особливу увагу в цьому контексті привертають імерсивні технології (VR, AR, MR), які дозволяють створювати інтерактивні, візуально насичені та практикоорієнтовані освітні середовища. Їх застосування закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) відкриває можливості для підвищення мотивації учнів, розвитку критичного мислення, формування міждисциплінарних знань і забезпечення персоналізованого навчального досвіду.

У світі вже накопичено значний досвід використання технологій особливо віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) у поєднанні зі змішаним навчанням, зокрема у країнах ЄС, США, Канаді та Азії, де реалізуються масштабні освітні програми і створюються методичні платформи для підтримки педагогів. Водночас в Україні впровадження імерсивних технологій відбувається переважно в експериментальних чи пілотних форматах і стикається з низкою обмежень – від матеріально-технічної бази та кадрової підготовки до умов воєнного стану.

Порівняльний аналіз зарубіжного та українського досвіду є актуальним з кількох причин. По-перше, він дозволяє виявити спільні тенденції та унікальні практики, що можуть бути адаптовані для українських ЗЗСО. По-друге, у ситуації глобальної цифровізації освіти саме порівняльний підхід допомагає визначити оптимальні моделі інтеграції імерсивних технологій у змішане навчання, з урахуванням національних особливостей і викликів. По-третє, систематизація досвіду сприятиме виробленню науково обґрунтованих рекомендацій для освітньої політики України, орієнтованої на підвищення якості та доступності шкільної освіти.

Таким чином, дослідження проблеми впровадження імерсивних технологій у змішане навчання в ЗЗСО у порівняльному міжнародному та вітчизняному контексті є не лише науково значущим, але й практичним для модернізації освітньої системи України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнє десятиліття характеризується активним пошуком інноваційних підходів до організації змішаного навчання, у межах яких імерсивні технології (VR, AR, MR) дедалі частіше розглядаються як ключові інструменти підвищення якості освіти. Актуальні дослідження у світовій практиці можна умовно поділити на кілька напрямів: методологічні засади інтеграції VR/AR у педагогіку, аналіз ефективності імерсивного навчання у STEM-дисциплінах, дослідження психологічних та мотиваційних ефектів занурення, а також вивчення соціальних і технологічних бар'єрів впровадження.

У зарубіжних дослідженнях [1] показано, що імерсивні середовища підвищують рівень засвоєння складних понять у природничих науках та технічних дисциплінах, оскільки поєднують візуалізацію, симуляцію й активну взаємодію учнів із навчальним матеріалом. В роботах [2; 3] автори підкреслюють, що AR сприяє розширенню навчального простору класу, дозволяючи пов'язати абстрактні знання з реальними об'єктами. У свою чергу дослідники [4] наголошують на ефекті присутності у VR, що має не лише когнітивні, але й емоційні наслідки – від розвитку емпатії до формування навичок командної роботи.

Варто зазначити, що в країнах ЄС [5] та США (<https://www.setda.org/netp/>) вже створюються цілі екосистеми для підтримки впровадження VR/AR у школах: розробляються навчальні платформи, здійснюється масове підвищення кваліфікації вчителів, забезпечується технічне оснащення. Наприклад, програми в Сінгапурі (<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan>) орієнтуються не тільки на окремі STEM-проекти, а й на формування цифрової грамотності в усіх навчальних предметах.

В Україні питання впровадження імерсивних технологій у змішане навчання досліджують [6; 7; 8]. У цих роботах підкреслюється, що VR/AR дозволяють компенсувати брак сучасного обладнання у школах, забезпечуючи учням доступ до віртуальних лабораторій і симуляцій. Це особливо актуально в умовах війни, коли навчальні заклади

часто стикаються з обмеженими ресурсами та потребою в дистанційній освіті.

Дослідження [9] розкриває ще одну важливу перспективу – інклюзивну освіту. Імерсивні технології дозволяють створювати адаптивні середовища для учнів з особливими освітніми потребами, підвищуючи їхню залученість і якість навчального процесу.

У праці [10] йдеться про використання VR у профільних класах, де віртуальні експерименти замінюють дорогі й небезпечні практики.

Аналіз показує, що зарубіжні дослідження орієнтовані на системність і масштабність упровадження VR/AR у змішане навчання, тоді як українські науковці акцентують на пошукових і експериментальних моделях, здебільшого у форматі пілотних проєктів. Спільною для обох контекстів є теза про зростання мотивації учнів і формування компетентностей XXI століття, проте розрізняються масштаби підтримки й рівень інституційної інтеграції.

В роботах [11; 12] серед головних викликів називають вартість обладнання, потребу в педагогічних моделях та оцінці ефективності.

В Україні до цих викликів додаються проблеми інфраструктури, кадрової підготовки та відсутність державної стратегії підтримки VR/AR у шкільній освіті. Водночас саме український контекст демонструє гнучкість та інноваційність у застосуванні імерсивних технологій у складних умовах, що може стати прикладом для країн із подібними ресурсними обмеженнями.

Мета статті. Метою статті є здійснення порівняльного аналізу зарубіжного та українського досвіду впровадження змішаного навчання з використанням імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти з ціллю виявлення спільних тенденцій, відмінностей та перспективних моделей, які можуть бути адаптовані до умов української школи. Такий аналіз покликаний обґрунтувати педагогічний потенціал даних технологій у підвищенні якості освітнього процесу, визначити бар'єри та виклики їх упровадження, а також сформулювати певні рекомендації для подальшої модернізації системи загальної середньої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змішане навчання, яке поєднує елементи очної та дистанційної освіти, дедалі більше утверджується як провідна модель у світовій освітній практиці. Його актуальність була особливо підкреслена під час пандемії COVID-19, коли гнучкі форми навчання стали необхідністю [1;12].

У розвитку цієї моделі значну роль відіграють імерсивні технології, що забезпечують ефект занурення, створюють інтерактивні середовища й дозволяють учням здобувати знання через симуляцію та практичний досвід [2; 4].

Інтерес до VR/AR у навчанні підтверджується проведенням міжнародних конференцій, таких як Immersive Learning Research Network (<https://www.immersivelrn.org/initiatives/ilrn-annual-conference/>), EDEN Digital Learning Europe (<https://eden-europe.eu/>), IEEE VR Conference (<https://ieeevr.org/>), EDMedia + Innovate Learning

(<https://www.aace.org/conf/edmedia/>), Learning Technologies Conference (<https://www.learningtechnologies.co.uk/>), AWE – Augmented World Expo (<https://www.awexr.com/>) та інші. Ці наукові події демонструють глобальний характер дискусій щодо нових методологій, педагогічних моделей та практичних кейсів впровадження імерсивних технологій у школах, університетах тощо.

Особливої уваги заслуговує iLRN (<https://www.immersivelrn.org/about/ilrn-overview/>) – міжнародна міждисциплінарна спільнота, що об'єднує дослідників, педагогів і розробників для обміну досвідом у сфері імерсивних технологій. Окрім щорічних конференцій, організація розвиває спеціальні інтерес-групи (SIGs), пропонує вебінари, аналітичні звіти, відкриті освітні ресурси й навіть серію подкастів. Зокрема, The Versatelist Podcast, який виходить у межах iLRN, висвітлює приклади впровадження імерсивних технологій у різних галузях освіти. До прикладу, випуску “Immersive Storytelling for Education” розглядається використання VR для створення інтерактивних історій, що формують у школярів навички співпереживання та глибшого занурення в навчальний контент. Епізод “The Future of VR in Teacher Training” демонструє потенціал VR у підготовці педагогів через моделювання педагогічних ситуацій. У подкасті “Using AR to Enhance STEM Learning” аналізуються можливості AR-додатків для розвитку просторового мислення та критичного аналізу, а випуск “XR and Accessibility in Education” акцентує увагу на ролі XR у створенні інклюзивних освітніх середовищ для дітей з особливими освітніми потребами.

Водночас варто зазначити, що подібні заходи відбуваються і в Україні. Зокрема, щорічна науково-практична конференція «Імерсивні технології в освіті», яку організовують провідні українські наукові установи та ЗВО (<https://sites.google.com/view/ite2025/>), стала важливим майданчиком для обговорення вітчизняного та зарубіжного досвіду. На ній презентуються результати пілотних проєктів упровадження VR/AR у закладах загальної середньої освіти, також й під час змішаного навчання, обговорюються виклики інклюзивної освіти, цифровізації та адаптації світових практик до українських умов.

На державному рівні впровадження VR/AR в освіту закріплюється у стратегічних документах різних країн світу. У Європейському Союзі це відображено у програмі Digital Education Action Plan 2021–2027, де VR та AR визначені як інструменти цифрової трансформації освіти [13].

У США важливим орієнтиром є National Education Technology Plan (NETP), де VR/AR розглядаються як інструменти розвитку STEM-освіти (<https://www.setda.org/netp/>), а також STEM Education Strategic Plan 2018–2023, що визначає пріоритет інтеграції імерсивних технологій у навчальні курси [14].

У Великій Британії VR/AR згадуються у EdTech Strategy як засоби персоналізації освітніх траєкторій [15]. У Китаї стратегія Education Informatization 2.0 Action Plan (2018–2022) визначила

VR/AR як ключовий елемент цифрової інфраструктури [16].

Подібні політики реалізуються і в інших країнах. В Австралії VR/AR розглядаються Департаментом освіти як перспективні інструменти для шкіл – зокрема у спеціальних оглядах VR & AR in Schools та у національних програмах фінансування освітніх VR-платформ (<https://www.education.gov.au>). У Південній Кореї в межах Smart Education Policy 2020–2025 передбачено інтеграцію XR-технологій у шкільні курси (<https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=74007&lev=0&statusYN=C&s=english&m=0201&opType=N>). У Сінгапурі VR/AR включені до стратегічної програми Smart Nation and Digital Government Strategy, орієнтованої на цифрову трансформацію освіти (<https://www.smartnation.gov.sg>).

Таким чином, аналіз міжнародних політик свідчить, що VR/AR стають невід’ємним компонентом освітніх стратегій провідних країн світу. Хоча масштаби фінансування та ступінь інтеграції різняться, спільною тенденцією є визнання імерсивних технологій не лише інноваційним інструментом, а й необхідною умовою цифрової трансформації освіти.

У 2024 році Уряд України затвердив Стратегію цифрового розвитку інноваційної діяльності України (WINWIN) до 2030 року, яка визначає імерсивні технології серед пріоритетних напрямів національного розвитку поряд з AI, EdTech та іншими високотехнологічними галузями. Включення XR-рішень у державну стратегію підкреслює їхнє значення для модернізації освітнього середовища та формування конкурентоспроможного людського капіталу в умовах війни й післявоєнної відбудови [17].

Порівняльний аналіз дає підстави виокремити кілька ключових тенденцій. По-перше, у зарубіжних країнах імерсивні технології інтегруються у національні освітні політики та фінансуються державою, тоді як в Україні переважає фрагментарний підхід. По-друге, у США, ЄС і Сінгапурі VR/AR уже стали складником освітньої екосистеми, тоді як в Україні вони здебільшого виконують роль інноваційних експериментів. По-третє, спільною рисою є визнання VR/AR ефективними для розвитку критичного мислення, підвищення мотивації та створення інклюзивних умов навчання.

Міжнародний досвід свідчить, що VR та AR поступово інтегруються у змішане навчання не лише як допоміжні інструменти, а як елементи інноваційних освітніх моделей.

У США імерсивні технології застосовуються передусім у курсах природничих наук та анатомії. Експерименти показали, що використання VR підвищує мотивацію учнів і сприяє кращому засвоєнню складних понять [1].

У країнах Європейського Союзу поширена практика інтеграції VR/AR у STEM-дисципліни. Систематизується досвід створення VR-платформ у середній та вищій школі, підкресливши їхній потенціал для розвитку критичного мислення та дослідницьких компетентностей.

Сінгапур активно розвиває гнучкі освітні моделі в межах національної програми Smart Nation, де AR застосовується у шкільних курсах з математики та інженерії для вивчення просторової геометрії й архітектури. Як зазначають [2] AR забезпечує інтерактивну візуалізацію, що підсилює традиційні методи навчання.

У Південній Кореї у рамках Smart Education Policy 2020–2025 VR/AR розглядаються як засоби для створення індивідуалізованих освітніх траєкторій: складність симуляцій може адаптуватися до рівня підготовки учня. Дослідження [18] підтвердило, що VR-курси з природничих наук підвищують успішність та інтерес школярів.

У Великій Британії розвивається модель immersive storytelling, яка поєднує VR із гуманітарними дисциплінами: учні мають змогу «подорожувати» у віртуальних реконструкціях історичних подій чи літературних сюжетів. У EdTech Strategy [19] відзначено потенціал інноваційних технологій, серед яких VR/AR, для розвитку креативності, культурної компетентності та критичного мислення.

В Україні практика використання VR/AR ще має фрагментарний характер, але вирізняється інноваційністю навіть у складних умовах війни. У школах Києва та Харкова впроваджено VR-лабораторії для виконання завдань з фізики та хімії, що дозволяє компенсувати відсутність реального обладнання. У профільній середній освіті AR-додатки інтегруються у STEM-класи, що відповідає гнучкій моделі змішаного навчання. Дослідження [7] доводить, що використання AR підвищує рівень зацікавленості учнів і сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки візуалізації складних явищ, у тому числі й в форматі змішаного навчання.

Таким чином, міжнародні практики демонструють системність впровадження VR/AR, що підкріплюється політикою та фінансуванням, тоді як в Україні ці технології здебільшого впроваджуються у форматі експериментів. Проте навіть у такому вигляді український досвід свідчить про значний потенціал VR/AR для розвитку інклюзивної та STEM-освіти, а також для підтримки змішаного навчання в умовах війни.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного дослідження встановлено, що імерсивні технології у поєднанні зі змішаним навчанням відіграють дедалі вагомішу роль у розвитку сучасної освіти. Порівняльний аналіз зарубіжного та українського досвіду засвідчив наявність як спільних тенденцій, так і суттєвих відмінностей у масштабах та моделях впровадження цих технологій.

У зарубіжних країнах (США, ЄС, Сінгапур, Південна Корея, Велика Британія) VR/AR вже інтегруються на системному рівні: вони входять до складу державних стратегій цифровізації освіти, забезпечуються фінансовою та інституційною підтримкою, супроводжуються підготовкою вчителів і розвитком інфраструктури. Імерсивні технології застосовуються у форматах ротаційної та гнучкої моделі, моделі збагаченого віртуального

середовища, а також у моделі immersive storytelling тощо.

В Україні імерсивні технології поки що мають переважно експериментальний характер упровадження. Вони використовуються у вигляді пілотних проєктів, VR- та AR-лабораторій для STEM-дисциплін. Незважаючи на обмежену матеріально-технічну базу та умови воєнного стану, українські освітні практики демонструють інноваційність і здатність до адаптації, особливо у кризових умовах. Водночас основними викликами залишаються висока вартість обладнання, нестача педагогічних моделей, недостатня підготовка вчителів та відсутність цілісної державної стратегії щодо інтеграції імерсивних технологій у загальну середню освіту.

На основі проведеного аналізу сформульовано певні рекомендації:

Для освітньої політики України – інтегрувати VR/AR у стратегічні документи цифровізації та розвитку освіти; забезпечити державне фінансування закупівлі обладнання й програмного забезпечення; розробити нормативно-правову базу для регламентації використання у ЗЗСО.

Для педагогічної практики – створювати методичні рекомендації та навчальні програми з використання VR/AR; організовувати системні курси підвищення кваліфікації вчителів; упроваджувати у STEM-дисципліні, гуманітарні предмети та інклюзивні класи.

Для наукових досліджень – здійснювати подальший порівняльний аналіз зарубіжних і національних практик; вивчати довгостроковий вплив VR/AR на навчальні результати й соціалізацію учнів; розробляти адаптивні моделі освіти з урахуванням українського контексту.

Таким чином, синтез міжнародного досвіду та вітчизняних інноваційних практик здатен забезпечити створення ефективної стратегії впровадження імерсивних технологій у змішане навчання. Це сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, розвитку інклюзивного та STEM-навчання, а також формуванню конкурентоспроможної системи загальної середньої освіти України в умовах цифрової трансформації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Parong J., & Mayer R. E. Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*. 2018. 110(6). Pp. 785–797. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000241>
2. Bower M., Howe C., McCredie N., Robinson A., & Grover D. Augmented reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*. 2014. 54(1). Pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
3. Wu H. K., Lee S. W. Y., Chang H. Y., & Liang J. C. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*. 2013. №62. Pp. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
4. Slater M., & Sanchez-Vives M. V. Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*. 2016. №3. 74 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074>
5. European Commission, Joint Research Centre. Digital education policies in Europe and beyond: JRC

science for policy report. Publications Office of the European Union. 2020. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/384411161.pdf>

6. Носенко Ю. Г. Імерсивні технології для підтримки змішаного навчання у вітчизняних закладах загальної середньої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2024. 120(4). С. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-32-38>

7. Буров О. Ю., Литвинова С. Г., Носенко Ю. Г., Сухих А. С. Аналітичні матеріали з питань використання імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти. Інститут цифровізації освіти НАПН України. 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744329/>

8. Соколюк О. М. Імерсивні технології і засоби навчання для проведення шкільного навчального експерименту в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. №77. С. 282–287. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/77.56>

9. Сухих А. С., Полященко І. М. Імерсивні технології в умовах змішаного навчання: перспективи застосування в інклюзивній освіті ЗЗСО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. №216. С. 278–284. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-278-284>

10. Омельчук О. В., Гарматюк Р. Т., Шабага С. Б. Імерсивні технології в умовах профільної середньої освіти технологічної освітньої галузі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. №11. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13932653>

11. Chen C. H., Huang C. Y., & Chou Y. Y. Effects of augmented reality-based multidimensional concept maps on students' learning achievement, motivation and acceptance. *Universal Access in the Information Society*. 2019. 18(2). Pp. 257–268. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0595-z>

12. Radianti J., Yamaguchi S., Majchrzak T. A., & Fromm J. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020. 147. 103778. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

13. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

14. National Science and Technology Council. Charting a course for success: America's strategy for STEM education. 2018. URL: <https://trumpwhitehouse.archives.gov/wp-content/uploads/2018/12/STEM-Education-Strategic-Plan-2018.pdf>

15. UK Department for Education. Realising the potential of technology in education: A strategy for education providers and the technology industry. 2019. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791931/EdTech_Strategy_-_Realising_the_potential_of_technology_in_education.pdf

16. Zhu Z. T. Education Informatization 2.0 in China. *Education and Information Technologies*. 2020. 25(4). Pp. 2185–2197. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10287-0>

17. Міністерство цифрової трансформації України. Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України (WINWIN) до 2030 року. 2024. URL: <https://thedigital.gov.ua>

18. Kim S., & Lee J. Effects of virtual reality-based learning on student engagement and achievement in science education. *Interactive Learning Environments*. 2021. 29(8). Pp. 1263–1278. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579239>

19. Coflan C., Wyss N., Thinley S., & Roland M. Developing a national EdTech strategy [Working paper]. EdTech Hub. 2022. DOI: <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0142>

REFERENCES

1. Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*. 110(6). Pp. 785–797. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000241> [in English]
2. Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*. 54(1). Pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400> [in English]
3. Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*. №62. Pp. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024> [in English]
4. Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*. №3. 74 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074> [in English]
5. European Commission, Joint Research Centre. (2020). Digital education policies in Europe and beyond: JRC science for policy report. Publications Office of the European Union. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/384411161.pdf> [in English]
6. Nosenko, Yu. H. (2024). Imersywni tekhnolohii dlia pidtrymky zmishanoho navchannia u vitchyznanykh zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Immersive technologies to support blended learning in domestic secondary education institutions]. *Nova pedahohichna dumka*. 120(4). C. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-32-38> [in Ukrainian]
7. Burov, O. Yu., Lytvynova, S. H., Nosenko, Yu. H., Sukhikh, A. S. (2024). Analitичni materialy z pytan vykorystannia imersywnykh tekhnolohii u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Analytical materials on the use of immersive technologies in secondary education institutions]. *Instytut tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744329/> [in Ukrainian]
8. Sokoliuk, O. M. (2024). Imersywni tekhnolohii i zasoby navchannia dlia provedennia shkilnoho navchalnoho eksperymentu v umovakh zmishanoho navchannia [Immersive technologies and learning tools for conducting a school educational experiment in a blended learning environment]. *Innovatsiina pedahohika*. №77. S. 282–287. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/77.56> [in Ukrainian]
9. Sukhikh, A. S., Poliashchenko, I. M. (2024). Imersywni tekhnolohii v umovakh zmishanoho navchannia: perspektivy zastosuvannia v inkluzivnii osviti ZZSO. [Immersive technologies in blended learning: prospects for application in inclusive education of secondary and tertiary education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. №216. S. 278–284. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-278-284> [in Ukrainian]
10. Omelchuk, O. V., Harmatiuk, R. T., Shabaha, S. B. (2024). Imersywni tekhnolohii v umovakh profilnoi serednoi osvity tekhnolohichnoi osvitnoi haluzi. [Immersive technologies in the context of specialized secondary education in the technological educational field]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. №11. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13932653> [in Ukrainian]
11. Chen, C. H., Huang, C. Y., & Chou, Y. Y. (2019). Effects of augmented reality-based multidimensional concept maps on students' learning achievement, motivation and acceptance. *Universal Access in the Information Society*. 18(2). Pp. 257–268. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0595-z> [in English]
12. Radianti, J., Yamaguchi, S., Majchrzak, T. A., & Fromm, J. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 147. 103778. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778> [in English]
13. European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> [in English]
14. National Science and Technology Council. (2018). Charting a course for success: America's strategy for STEM education. URL: <https://trumpwhitehouse.archives.gov/wp-content/uploads/2018/12/STEM-Education-Strategic-Plan-2018.pdf> [in English]
15. UK Department for Education. (2019). Realising the potential of technology in education: A strategy for education providers and the technology industry. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791931/EdTech_Strategy_-_Realising_the_potential_of_technology_in_education.pdf [in English]
16. Zhu, Z. T. (2020). Education Informatization 2.0 in China. *Education and Information Technologies*. 25(4). Pp. 2185–2197. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10287-0> [in English]
17. Ministerstvo tsyfrovoho rozvytku innovatsiinoi diialnosti Ukrainy (WINWIN) do 2030 roku [Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Strategy for the Digital Development of Innovative Activity of Ukraine (WINWIN) until 2030]. (2024). URL: <https://thedigital.gov.ua> [in Ukrainian]
18. Kim, S., & Lee, J. (2021). Effects of virtual reality-based learning on student engagement and achievement in science education. *Interactive Learning Environments*. 29(8). Pp. 1263–1278. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579239> [in English]
19. Coflan, C., Wyss, N., Thinley, S., & Roland, M. (2022). Developing a national EdTech strategy [Working paper]. *EdTech Hub*. DOI: <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0142> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУХИХ Аліса – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу технологій відкритого навчального середовища Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України. Координатор Офісу підтримки вченого. Консультант Ради молодих вчених при МОН України.

Наукові інтереси: іммерсивні технології, штучний інтелект, хмарні технології, відкрита наука, кібербезпека.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SUKHIKH Alisa Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the open educational environment technology department of the Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Coordinator of the Scientist Support Office. Consultant of the Young Scientists Council at the Ministry of Education and Science of Ukraine.

Scientific interests: immersive technologies, artificial intelligence, cloud technologies, open science, cyber security.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 373.5:53:372.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-395-401

АФАНАСЬЄВ Віктор –

аспірант кафедри фізики, математики та методики навчання

Бердянського державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6748-2250>

e-mail: afanasewww@gmail.com

МІЖПРЕДМЕТНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

Актуальність дослідження зумовлена трансформацією освітнього середовища, що потребує оновлення підходів до викладання природничих дисциплін через міжпредметну інтеграцію як інструменту формування цілісного світогляду, критичного мислення та здатності учнів вирішувати міждисциплінарні проблеми. Обґрунтовано роль міжпредметної інтеграції у навчанні фізики та запропоновано узагальнену модель, яка відображає структуру, принципи й умови ефективного використання міжпредметних зв'язків у шкільній освіті.

З метою виявлення ефективних підходів до інтеграції фізики з іншими предметами у статті застосовано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, систематизації літературних джерел, а також порівняльно-аналітичний підхід. Результати дослідження демонструють, що міжпредметна інтеграція в курсі фізики сприяє формуванню в учнів не лише знань, а й аналітичного мислення, гнучкості, здатності до узагальнення, систематизації та застосування знань у реальних ситуаціях. Дослідження засвідчило, що найбільшу ефективність демонструють такі форми інтеграції: проекти, у яких поєднуються знання з фізики, інформатики чи біології; практичні завдання, що одночасно охоплюють фізичні та математичні поняття; а також створення навчальних курсів із міжпредметним змістом. Розроблено авторську інтеграційну модель, яка дозволяє не лише ідентифікувати потенційні точки перетину між дисциплінами, а й підвищити змістову цілісність освітнього матеріалу, розширити прикладні можливості його застосування, сприяти професійному самовизначенню учнів.

Ефективне впровадження міжпредметної інтеграції потребує не лише наявності ґрунтовного навчально-методичного забезпечення, а й узгодженої взаємодії між учителями різних навчальних дисциплін, побудови відкритого освітнього середовища, що заохочує учнів до активного пізнання, творчого мислення й застосування знань у реальних життєвих ситуаціях. Лише за таких умов можливо досягти ключової мети інтеграційного підходу – формування цілісного наукового світогляду, здатного до гнучкої адаптації в умовах швидкого розвитку сучасного світу.

Ключові слова: шкільна освіта, інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки у навчанні фізики, освітні технології, синтез знань, системне мислення, інтеграційна модель.

AFANASIEV Viktor –

postgraduate student of the Department of Physics, Mathematics and Teaching Methods Berdyansk State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6748-2250>

e-mail: afanasewww@gmail.com

INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF FORMING SCHOOL STUDENTS' SCIENTIFIC WORLDVIEW IN THE THEORY AND PRACTICE OF PHYSICS EDUCATION

The relevance of this study stems from the transformation of the educational environment, which calls for a renewal of teaching approaches to natural sciences through interdisciplinary integration as a tool for developing a holistic worldview, critical thinking, and students' ability to solve cross-disciplinary problems. The role of interdisciplinary integration in teaching physics is substantiated, and a generalized model is proposed, reflecting the structure, principles, and conditions for the effective use of interdisciplinary links in school education.

In order to identify effective approaches to integrating physics with other subjects, the article applies general scientific methods of analysis, synthesis, systematization of literary sources, as well as a comparative-analytical approach. The research results show that interdisciplinary integration in the physics curriculum fosters not only students' knowledge-based competence, but also their analytical thinking, flexibility, and ability to generalize, systematize, and apply knowledge in real-life situations. The study revealed that the most effective forms of integration include: projects combining knowledge from physics, computer science, or biology; practical tasks simultaneously involving physics and mathematical concepts; and the development of educational courses with interdisciplinary content. An original integration model has been developed, enabling not only the identification of potential points of intersection between disciplines, but also enhancing the semantic coherence of educational content, expanding its practical applications, and supporting students' professional self-identification. The effective implementation of interdisciplinary integration requires not only comprehensive instructional and methodological support, but also coordinated collaboration among teachers of different subjects and the creation of an open educational environment that encourages students' active inquiry, creative thinking, and real-life application of knowledge. Only under these conditions can the core goal of the integration approach be achieved – the formation of a holistic scientific worldview capable of flexible adaptation in the rapidly evolving modern world.

Keywords: school education, integrated learning, interdisciplinary connections in physics teaching, educational technologies, knowledge synthesis, systems thinking, integration model.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах трансформації освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід, зростає потреба у пошуку ефективних форм і методів навчання, здатних забезпечити цілісний розвиток учня та сформувати в нього вміння діяти в міждисциплінарному середовищі. Міжпредметна інтеграція виступає ключовим інструментом

такого підходу, оскільки сприяє формуванню цілісної наукової картини світу, розвитку критичного та системного мислення, а також уміння аналізувати й узагальнювати взаємопов'язані процеси [1]. Особливої значущості інтегративний підхід набуває у викладанні фізики як базової науки, що поєднує природничі, технічні та математичні знання [2]. Саме фізика може стати

ядром освітньої інтеграції, відкриваючи можливість для формування когнітивної гнучкості, інтелектуальної мобільності та здатності учнів до ефективного застосування знань на практиці. Це актуалізує потребу у науковому переосмисленні підходів до організації інтегрованого навчання та розробці ефективних моделей міжпредметної взаємодії, особливо в контексті викладання фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика міжпредметної інтеграції в природничій освіті активно досліджується як у вітчизняному, так і міжнародному педагогічному дискурсі. Основна увага зосереджується на практичних аспектах впровадження інтеграційного підходу та його впливі на навчальні результати й мотивацію учнів. Так, В. Бранд та С. Тріплетт [3] вказують на труднощі, з якими стикаються молоді педагоги під час реалізації міжпредметних зв'язків: попри теоретичну підготовку, бракує ресурсів, методичної підтримки та належного досвіду.

В. Парахненко і О. Задорожна аргументують доцільність використання міжпредметних зв'язків між фізикою, хімією та біологією, спираючись на фундаментальні природничі теорії [4].

Т. Засєкіна окреслює два підходи до реалізації інтеграції: створення інтегрованих курсів та узгодження змісту предметів. Останні сприяють формуванню в учнів цілісного бачення світу, набуття необхідних компетентностей і прикладного мислення [5].

Методична система І. Косогова спрямована на практико-орієнтоване навчання фізики в міжпредметному контексті. Автор визначає педагогічні умови, структуру і критерії оцінювання, що забезпечують прикладну спрямованість освітнього процесу [6]. Є. Коростельова обґрунтовує ефективність використання у навчанні фізики проектної діяльності міжпредметного характеру, підтверджуючи результати експериментально [7].

Отже, міжпредметна інтеграція в контексті вивчення фізики розглядається дослідниками як ефективний механізм розвитку мислення, предметних (професійних) і загальнокультурних компетентностей, проте практична реалізація цієї ідеї залишається недостатньо структурованою. Серед актуальних викликів – фрагментарність методичних підходів, нестача цілісних інтеграційних моделей, обмежена підтримка вчителів у розробці навчального контенту міжпредметного характеру.

Мета статті – теоретичне обґрунтування ролі фізики як базової дисципліни міжпредметної інтеграції у шкільній освіті, аналіз дидактичного потенціалу міжпредметних зв'язків для формування цілісного наукового світогляду учнів, а також розробка практичних підходів до впровадження інтегрованого навчання на уроках фізики з орієнтацією на формування ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогіці міжпредметна інтеграція розглядається як ключовий інструмент формування системного мислення, критичної аналітичної здатності й когнітивної гнучкості учнів. У науково-методичній літературі все частіше підкреслюється,

що реальні виклики сучасного світу виходять за межі окремих дисциплін, а отже, інтегроване навчання набуває особливої ваги для підготовки молоді до вирішення комплексних проблем.

Значна увага у науково-методичних дослідженнях приділяється інтеграції математичних і специфічних наукових методів у зміст інших дисциплін. Наприклад, встановлено, що проектна діяльність та використання задач з інтегрованим змістом у навчанні математики сприяють підвищенню мотивації та пізнавальної активності учнів [3].

Косогоров І. Г. та Коростильова Є. Ю. наголошують на потенціалі фізики як ядра міждисциплінарної інтеграції. Обґрунтовано, що поєднання фізики з біологією, хімією, інформатикою та математикою дозволяє сформувати в учнів здатність бачити взаємозв'язки між природними явищами й процесами [6, 7]. У межах таких підходів пропонуються методичні системи, що включають проекти, кейс-завдання, використання ІКТ та міжпредметні модулі.

На рівні шкільної практики інтегративний підхід може реалізовуватись як через створення спеціалізованих інтегрованих курсів, так і через цілісну координацію предметного змісту дисциплін [5].

Таким чином, наукова думка схиляється до трактування *міжпредметної інтеграції як концептуальної освітньої стратегії, що здатна сформувати у здобувачів готовність до роботи з комплексними знаннями та практичними задачами*. Водночас ефективність такої інтеграції значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогів, наявності відповідного навчально-методичного забезпечення, координації їх спільних дій та загальної орієнтації освітнього середовища/процесу на досягнення учнями практико-орієнтованих результатів.

Для узагальнення структури міждисциплінарних взаємозв'язків представимо класифікацію внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків, які реалізуються у шкільному навчанні фізики (рис. 1).

На рис. 1 представлено класифікацію внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків у навчанні фізики, яка структурується за трьома інтегративними критеріями: змістовно-інформаційним (фактологічні, понятійні, теоретичні, практичні), що забезпечує логіку, системність і наступність засвоєння навчального матеріалу; операційно-діяльнісним (навчально-пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні), що активізують розвиток критичного мислення, креативності та організаційно-методичним (епізодичні, систематичні, постійні; індивідуальні, групові, колективні), що дозволяє адаптувати освітній процес до різних навчальних ситуацій.

У цьому контексті подальше опрацювання логіки міждисциплінарних зв'язків стає закономірним етапом.

На рис. 2 представлено авторську інтеграційну модель міжпредметних зв'язків у шкільній освіті, що формує багатовекторну освітню плат-

форму для розвитку в учнів системного мислення й компетентностей майбутнього.

Опрацювання й узагальнення наукових джерел дозволяє дійти висновку, що інтегроване навчання виконує роль інтелектуального каталізатора, сприяючи розвитку когнітивної гнучкості, критичного мислення учнів, здатності

до переносу знань і формування навичок застосування міждисциплінарної інформації в нових умовах.

У таблиці 1 систематизовано результати сучасних наукових досліджень [3; 5; 5-9] що до сутності, переваг та обмежень міжпредметної інтеграції у шкільній освіті.



Рис. 1. Класифікація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків у шкільній освіті



Рис. 2. Інтеграційна модель міжпредметних зв'язків у шкільній освіті

Таблиця 1

Порівняння наукових підходів до міжпредметної інтеграції в освіті

Джерело	Підхід до міжпредметності	Переваги інтеграції	Виявлені проблеми / обмеження
Дж. Барнес [8]	міжпредметність як креативний, персоналізований підхід до інтеграції навчання	підвищення мотивації, залучення, розвиток творчого мислення	відсутність гнучкості програм, складність оцінювання
В. Бранд, С.Тріплетт [3]	міжпредметність як засіб глибшого навчання через об'єднання дисциплін	стимулювання цілісного мислення, підвищення залученості учнів	формальність навчальних програм, обмеження часу, нестача досвіду
Г. Сугуржанова та співавтори [10]	інтеграція фізики й інформатики через проєкт «розумний дім»	формування професійних компетентностей, мотивації, навичок застосування знань	потреба у координації програм і підготовці педагогів
Т. Засєкіна [5]	модель інтегрованих курсів та узгодженого предметного змісту	цілісність знань, формування ключових компетентностей, реальна прикладна спрямованість	залежність від якості програм, потреба у взаємодії вчителів, підготовка кадрів
І. Косогов [6]	формування практико-орієнтованих знань через міжпредметну інтеграцію (фізика + інші предмети)	розвиток системного мислення, безпечної поведінки, вміння пояснювати фізичні явища і процеси	брак методичної підтримки, недостатнє застосування ІКТ і проєктів
Є. Коростельова [7]	інтеграція фізики з іншими науками у проєктній діяльності учнів	формування природничо-наукової та математичної компетентностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків	відсутність алгоритмів, потреба у міжпредметній кооперації вчителів
М. Харченко [9]	використання міжпредметних зв'язків для формування компетентностей з фізики	формування навчально-пізнавальної, ІКТ, громадянської, загальнокультурної компетентностей	відсутність повноцінної методичної бази, фрагментарність у навчальних програмах
В. Вербицький [11]	система завдань міжпредметного змісту як основа інтеграції	формування міжпредметних компетентностей, розвиток логічного мислення, індивідуальності	брак системності в реалізації зв'язків, нестача відповідних методичних матеріалів

У структурі сучасної природничої освіти *фізика посідає центральне місце як фундаментальна наука*, що забезпечує методологічну, понятійну та світоглядну основу для інтеграції знань з інших галузей. Її роль виходить далеко за межі традиційного академічного розуміння окремої навчальної дисципліни – *фізика є ключовим змістовим і логічним містком між природничими, технічними та навіть соціальними знаннями*. Фізичні моделі, принципи і закони лежать в основі пояснення явищ у хімії (молекулярна взаємодія, енергетика реакцій), біології (біофізичні процеси, фотосинтез, нейрофізіологія), географії (кліматичні процеси, геофізика), інформатиці (теорія сигналів, електроніка), безпеці життєдіяльності (механіка травм, електробезпека), а також мають прикладне значення в інженерії, енергетиці та медицині. Саме через фізику *учні отримують уявлення про універсальні закономірності, причинно-наслідкові зв'язки та єдність навколишнього світу*, що є основою наукового світогляду [1; 2].

На міждисциплінарному рівні *фізика виконує функцію операційної платформи для моделювання та аналізу явищ* – від механічних рухів до складних систем. Вона дає учням *інструменти для формального опису та обґрунтування реальності*, а отже, розвиває вміння працювати з абстрактними

поняттями, формулами, графіками, логічними і математичними залежностями. У педагогічному контексті, *фізика слугує опорним предметом для інтегрованих проєктів, комплексних задач, STEM-підходів і цифрового моделювання*. Таким чином, *фізика виконує системоутворювальну функцію в освітньому середовищі*, з'єднуючи різні дисциплінарні блоки та забезпечуючи логіку інтегрованого навчального пізнання. У цьому полягає її унікальний дидактичний ефект як ядра міжпредметної інтеграції.

У світлі трансформації сучасної шкільної освіти у напрямі системної реалізації компетентнісного й інтегрованого підходів *фізика виступає не лише базовою природничою дисципліною, а й інтелектуальним ядром, що структурує взаємозв'язки між навчальними предметами*.

Таблиця 2 ілюструє тісні зв'язки фізики з іншими предметами, а також напрямки, що виникають на їхньому перетині.

У контексті сучасної трансформації освітніх парадигм дедалі більшої актуальності набуває потреба у створенні методичного інструментарію, який дозволяє реалізовувати міжпредметні зв'язки не лише декларативно, але й системно, на кожному етапі освітнього процесу.

Таблиця 2

Напрями міжпредметної інтеграції фізики з іншими навчальними дисциплінами

Предмет	Фізичне поняття / процес	Зв'язок у навчанні / проєкт	Інтегрований напрям або результат
Хімія	енергія зв'язку, температура, тиск	вивчення теплових ефектів реакцій, калориметрія	молекулярна фізика, термохімія, нанохімія
Біологія	електричні імпульси, оптика, механіка	моделювання роботи м'язів, органів чуття, аналіз зору	біофізика, медична фізика
Географія	атмосферний тиск, теплообмін, гідродинаміка	аналіз погоди, клімату, глобального потепління	кліматологія, геофізика, екологічна фізика
Інформатика	сигнал, хвиля, інтерференція, моделювання	створення симуляцій, візуалізацій, розробка моделей	квантова інформатика, STEM-проєкти, AI + фізика
Астрономія	гравітація, світло, рух тіл, спектри	аналіз спектральних ліній, моделювання планетарного руху	астрофізика, космічні технології
Математика	графіки, рівняння, функції, похідні	математичне моделювання фізичних процесів, розв'язання задач	фізмат-інтеграція, моделювання реальності
Економіка	енергетика, ефективність, розрахунки	розрахунок витрат енергії, вартість інноваційних проєктів	енергоменеджмент, техно-економічне мислення

У таблиці 3 представлено авторську типологію форм і методів реалізації міжпредметного підходу у викладанні фізики, що ґрунтується на поєднанні змістових, діяльнісних та організаційних аспектів інтеграції. Типологія охоплює ключові етапи уроку та відповідає сучасним вимогам до компетентісного навчання, де фізика розглядається не лише як окрема дисципліна, а як частина цілісної системи знань.

Такий підхід сприяє формуванню системного мислення, поглибленню розуміння явищ природи та розвитку в учнів здатності до переносу знань у нові контексти.

Для досягнення цілісного інтеграційного ефекту недостатньо епізодичного залучення знань з інших дисциплін – необхідною умовою є системна побудова міжпредметного навчання з орієнтацією на рівні глибини інтеграції.

Таблиця 3

Форми, методи та приклади реалізації міжпредметних зв'язків на уроках фізики

Етап уроку	Форма реалізації	Методи / прийоми	Інтегровані дисципліни	Приклад завдання
Актуалізація знань	Інтерактивне обговорення	«Мозковий штурм», асоціативний ланцюг	Біологія, хімія	Наведіть приклади перетворення енергії в організмі людини (під час дихання, руху)
Пояснення нового матеріалу	Слайди, моделювання, порівняння	Метод аналогій, STEM-аналіз	Математика, географія	Пояснення поняття теплопровідності через приклади з кліматичних умов
Практична робота	Лабораторна робота або групова задача	Робота в парах, кейс-метод	Інформатика, економіка	Розрахунок вартості електроенергії, спожитої різними приладами
Проектна діяльність	Колективний мініпроєкт	Метод проєктів, дослідницький метод	Біологія, інформатика, астрономія	Створення моделі «розумного будинку» з енергозберігаючими технологіями
Контроль оцінювання	Кросдисциплінарна вікторина, самооцінювання	Інтегровані тести, завдання на застосування знань	Математика, економіка	Задача: обчислити енерговитрати електроплитки та оцінити вартість її роботи на місяць

На основі узагальненого педагогічного досвіду та результатів аналізу джерел пропонуємо авторську модель організації міжпредметного

навчання фізики, яка передбачає три взаємопов'язані рівні інтеграції (рис. 3).



Рис. 3. Модель реалізації міжпредметного підходу у навчанні фізики

Таблиця 4

Структура міжпредметного навчання фізики: рівні інтеграції, приклади та цільові компетентності

Характеристика	Приклади реалізації	Очікуваний результат
I. Тематичний (змістовий)		
Поєднання фізики з темами інших предметів для формування цілісного уявлення про явища	Фізика + географія: «Енергія вітру і клімат» Фізика + хімія: «Будова речовини»	Цілісне сприйняття природних явищ; розуміння зв'язків між явищами
II. Практико-орієнтований рівень (завдання)		
Використання інтегрованих задач для практичного застосування знань з кількох дисциплін	Фізика + математика: «розрахунок сили струму» Фізика + економіка: «обчислення вартості електроспоживання»	Розвиток здатності до практичного застосування знань і аналітичного мислення
III. Цільовий (компетентнісний)		
Орієнтація на розвиток міжпредметних компетентностей через спільні цілі навчання	Формування критичного мислення, екологічного світогляду, STEM-компетентностей	Здатність учнів вирішувати комплексні проблеми, працювати в умовах міждисциплінарності

У таблиці 4 наведено структуру авторської моделі інтеграції з прикладами реалізації кожного рівня, а також зазначено, які саме компетентності учнів формуються в результаті її впровадження.

Запропонована модель дозволяє структуровано підійти до реалізації міжпредметного навчання, поєднуючи три рівні інтеграції – тематичний, змістовий та цільовий. Це сприяє посиленню практичної значущості фізики як ядра природничо-наукової освіти, активізує пізнавальну діяльність учнів, формує готовність до вирішення комплексних практико-орієнтованих проблем і забезпечує сучасну якість освіти, зорієнтовану на потреби суспільства знань.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. На підставі проведеного дослідження встановлено, що міжпредметна інтеграція у навчанні фізики є ефективним інструментом формування ключових компетентностей учнів, зокрема системного мислення, здатності до аналізу міждисциплінарних зв'язків та вирішення комплексних завдань. Доведено, що фізика має високий інтегративний потенціал, оскільки є базою для осмислення природничих, математичних, технічних і соціогуманітарних явищ.

У процесі аналізу сформовано науково обґрунтовану класифікацію форм і методів реалізації міжпредметних зв'язків на уроках фізики. Виявлено, що найбільш ефективною є реалізація інтеграції на різних етапах уроку (мотивація, пояснення, практика, проєктна діяльність), з використанням прикладних завдань, що поєднують знання з фізики, математики, інформатики, біології, географії та економіки. Запропоновано авторську модель тривірневої інтеграції міжпредметного змісту: *на рівні теми* – забезпечується єдність предметного змісту через тематичні перетини; *на рівні завдання* – реалізується створення інтегрованих навчальних ситуацій і задач; *на рівні мети* – спрямованість на формування комплексу компетентностей, які користуються попитом в ХХІ столітті.

Подальші дослідження слід спрямувати на емпіричну перевірку ефективності запропонованої

моделі в різних типах закладів освіти, а також на розробку методичних рішень підготовки вчителів до міжпредметної взаємодії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Атаманчук П. С., Муравський С. А. Реалізація можливостей міжпредметних зв'язків для формування наукового світогляду на заняттях із фізики. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 56. С. 209–212.
- Семенишина Р. В. Формування наукового світогляду старшокласників у процесі вивчення фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кам'янець-Поділь. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2015. 200 с.
- Brand B. R., Triplett C. F. Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2012. Vol. 18, № 3. P. 381–393. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629847>.
- Парахненко В. В., Задорожна О. І. Теоретичні основи міжпредметних зв'язків у процесі вивчення фундаментальних природничонаукових теорій. *Природничі науки та природокористування*. 2024. № 1. URL: <https://surl.li/lorcju> (дата звернення: 20.06.2025).
- Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
- Косогов І. Г. Формування практико-орієнтованих знань з фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бердян. держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2020. 233 с.
- Коростельова Є. Ю. Міжпредметні зв'язки в проєктній діяльності учнів основної школи як основа компетентнісного навчання фізики : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 242 с.
- Barnes J. Applying Cross-Curricular Approaches Creatively. London: Routledge, 2018. 248 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315513614>.
- Харченко М. М. Формування компетентності з фізики учнів основної школи в процесі реалізації міжпредметних зв'язків природничих наук. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 2. С. 137–142. URL: <https://pedagogy.bdu.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/21-1.pdf> (дата звернення: 20.06.2025).
- Sugurzhanova G., Sydykova Zh., Nurtayeva G., Almayeva N. Ways of interdisciplinary communication of physics and informatics. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. 2024. № 55. DOI: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.3pic2>.
- Вербівський Д. С., Карплюк С. О., Усата О. Ю., Бенедисюк М. М. Методичні аспекти використання

системи завдань міжпредметного змісту у процесі формування компетентності з фізики в учнів основної школи. *European scientific discussions*: зб. наук. праць. 2021. № 26–28. С. 238–245. URL: <https://surl.li/wxuyeh> (дата звернення: 20.06.2025).

REFERENCES

1. Atamanchuk, P. S., & Muravskiy, S. A. (2010). Realizatsiia mozhlyvosti mizhpredmetnykh zv'iazkiv dlia formuvannia naukovoho svitohliadu na zaniattiakh iz fizyky [Realization of the potential of interdisciplinary connections for the formation of scientific worldview in physics lessons]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, (56), 209–212. [in Ukrainian]
2. Semenishyna, R. V. (2015). Formuvannia naukovoho svitohliadu starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia fizyky: dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk, 13.00.02 [Formation of scientific worldview of high school students in the process of studying physics: PhD thesis in pedagogical sciences]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after I. Ohienko. [in Ukrainian]
3. Brand, B. R., & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 381–393. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629847> [in English]
4. Parakhnenko, V. V., & Zadorozhna, O. I. (2024). Teoretychni osnovy mizhpredmetnykh zv'iazkiv u protsesi vyvchennia fundamentalnykh pryrodnykh naukovykh teorii [Theoretical foundations of interdisciplinary links in the study of fundamental scientific theories]. *Pryrodnychi nauky ta pryrodokorystuvannia*, (1). Retrieved from <https://surl.li/lorcjw> (accessed: 20.06.2025). [in Ukrainian]
5. Zasiakina, T. M. (2020). Intehratsiia v shkilnii pryrodnychi osviti: teoriia i praktyka [Integration in school natural science education: theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
6. Kosohov, I. H. (2020). Formuvannia praktyko-orientovanykh znan z fizyky v uchniv starshoi shkoly na zasadakh mizhpredmetnoi intehratsii: dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk, 13.00.02 [Formation of practice-oriented knowledge in physics among high school students on the basis of interdisciplinary integration: PhD thesis in pedagogical sciences]. Berdiansk: Berdiansk State Pedagogical University. [in Ukrainian]
7. Korostelieva, Ye. Yu. (2021). Mizhpredmetni zv'iazky v proektnii diialnosti uchniv osnovnoi shkoly yak osnova kompetentnysnoho navchannia fizyky: dysertatsiia doktora filosofii, 011 – Osvitni, pedahohichni nauky [Interdisciplinary links in project activity of secondary school students as the basis of competence-based learning of

physics: PhD thesis]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

8. Barnes, J. (2018). *Applying Cross-Curricular Approaches Creatively*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315513614> [in English]

9. Kharchenko, M. M. (2017). Formuvannia kompetentnosti z fizyky uchniv osnovnoi shkoly v protsesi realizatsii mizhpredmetnykh zv'iazkiv pryrodnych nauk [Formation of physics competence of secondary school students in the process of implementing interdisciplinary links of natural sciences]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seria: Pedahohichni nauky, (2), 137–142. Retrieved from <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2017/12/21-1.pdf> (accessed: 20.06.2025). [in Ukrainian]

10. Sugurzhanova, G., Sydykova, Zh., Nurtayeva, G., & Almayeva, N. (2024). Ways of interdisciplinary communication of physics and informatics. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*, (55). <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.3pic2> [in English]

11. Verbivskiy, D. S., Karpluk, S. O., Usata, O. Yu., & Benedysiuk, M. M. (2021). Metodichni aspekty vykorystannia systemy zavdan mizhpredmetnoho zmistu u protsesi formuvannia kompetentnosti z fizyky v uchniv osnovnoi shkoly [Methodical aspects of using a system of interdisciplinary tasks in the process of forming physics competence among secondary school students]. *European Scientific Discussions: zbirnyk naukovykh prats*, (26–28), 238–245. Retrieved from <https://surl.li/wxuyeh> (accessed: 20.06.2025). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АФАНАСЬЄВ Віктор – аспірант кафедри фізики, математики та методики навчання Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: формування наукового світогляду школярів, фізична картина світу, міжпредметна інтеграція на уроках фізики, освітні технології, шкільна освіта, освітній процес в закладах загальної середньої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

AFANASIEV Viktor – postgraduate student of the Department of Physics, Mathematics and Teaching Methods of Berdyansk State Pedagogical University.

Scientific interests: formation of scientific worldview of schoolchildren, physical picture of the world, interdisciplinary integration in physics lessons, educational technologies, school education, educational process in secondary education institutions.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 376-056.264-057.874

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-401-406

ПОТАПЧУК Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6976>

e-mail: tatvolod@ukr.net

ДЖУС Оксана –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії

Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9363-689X>
e-mail: dzhush1.oksana@gmail.com

МИЦЬКО Володимир –
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1448-4539>
e-mail: mytskovm.science@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТА ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВІДУ СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто базові поняття, що лежать в основі сучасного психологічно-педагогічного підходу до підтримки розвитку дітей з особливими освітніми потребами: «педагогічний супровід», «педагогічна підтримка», «психологічно-педагогічний супровід», «логопедичний супровід» та «логопедичний супровід сім'ї». Особливу увагу приділено діяльності логопеда, спрямованій на роботу з сім'єю, де виховується дитина з особливими освітніми потребами. Основне завдання логопеда при взаємодії з родиною полягає у наданні кваліфікованої підтримки батькам, яка полягає у допомозі створення комфортного і сприятливого сімейного середовища для максимально повного розвитку дитини. Мета включає не лише підтримку батьків у вихованні та навчанні, але й сприяння розбудові позитивних стосунків між дорослими членами сім'ї та дітьми. Розкрито діяльність логопеда, яка базується на ключових принципах, що забезпечують активну участь батьків у розвитку дитини, формування взаєморозуміння між усіма сторонами та стимулювання гармонійних стосунків у сімейному колі. Проаналізовано методики і підходи, які можуть бути застосовані для досягнення зазначених цілей, а також розкрито важливість ролі логопеда в процесі сімейної адаптації, навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Розглянуто важливість модернізації корекційного процесу, що має на меті подолання мовленнєвих розладів у дітей, а також акцентується увага на необхідності організації ефективної співпраці з батьками. Наголошено, що інтегрований підхід, який включає взаємодію всіх учасників освітнього процесу, повинен стати основою логопедичної роботи. Проте питання налагодження партнерських відносин між логопедом і батьками залишається недостатньо вивченим як у теоретичному, так і в практичному контекстах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці корекційної програми логопедичного та психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: педагогічний супровід, педагогічна підтримка, психологічно-педагогічний супровід, логопедичний супровід, логопедичний супровід сім'ї, дитина з порушеннями мовлення, корекційна робота.

POTARCHUK Tetiana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor
of Theory and Methods Preschool and Special Education
of Vasyl Stefanyk Karpattia National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6976>
e-mail: tatvolod@ukr.net

DZHUS Oksana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D (Pedagogy), Professor,
Head of the Department of Speech Therapy and
Innovative Technologies in Inclusion
of Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9363-689X>
e-mail: dzhush1.oksana@gmail.com

MYTSKO Volodymyr –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy and
Innovative Technologies in Inclusion
of Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1448-4539>
e-mail: mytskovm.science@gmail.com

THEORETICAL BASIS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND SPEECH THERAPY SUPPORT FOR FAMILIES RAISING A CHILD WITH SPEECH DISORDERS

The article examines the basic concepts underlying the modern psychological and pedagogical approach to supporting the development of children with special educational needs: "pedagogical support", "pedagogical support", "psychological and pedagogical support", "speech therapy support" and "speech therapy support of the family". Particular attention is paid to the activities of a speech therapist aimed at working with a family where a child with special educational needs is being raised. The main task of a speech therapist in interacting with the family is to provide qualified support to parents, which consists in helping to create a comfortable and favorable family environment for the most complete development of the child. The goal includes not only supporting parents in upbringing and education, but also promoting the development of positive relationships between adult family members and children. The activity of a speech therapist is revealed, which is based on key principles that ensure the active participation of parents in the development of the child, the formation of mutual understanding between all parties and the stimulation of harmonious relations in the family circle. The methods and approaches that can be applied to

achieve the specified goals are analyzed, and the importance of the role of a speech therapist in the process of family adaptation, education and development of children with special educational needs is also revealed.

The importance of modernizing the correctional process aimed at overcoming speech disorders in children is considered, and attention is also focused on the need to organize effective cooperation with parents. It is emphasized that an integrated approach, which includes the interaction of all participants in the educational process, should become the basis of speech therapy work. However, the issue of establishing partnership relations between a speech therapist and parents remains insufficiently studied both in theoretical and practical contexts.

Key words: pedagogical support, pedagogical support, psychological and pedagogical support, speech therapy support, speech therapy support for the family, child with speech disorders, correctional work.

Постановка обґрунтування актуальності проблеми. Останні роки відзначилися суттєвими змінами в підходах до освіти та виховання дітей із мовленнєвими порушеннями різного ступеня та походження. Ці зміни стали результатом не лише вдосконалення методів, форм і технік навчання, а й розширення впливу гуманістичного та індивідуального підходів на весь процес взаємодії з дитиною, яка потребує особливої уваги, а також із її батьками чи опікунами.

Особливе значення приділяється постійному удосконаленню корекційного процесу, спрямованого на подолання мовленнєвих розладів у дітей. Серед ключових напрямків діяльності у цьому контексті слід виділити організацію тісної співпраці з батьками, яка відіграє важливу роль у досягненні позитивного результату.

Важливо зазначити, що логопедична робота має розглядатися в рамках комплексного підходу, де співпраця учасників освітнього процесу займає центральне місце. Проте питання взаємодії логопеда з батьками досі недостатньо опрацьоване як у теоретичному так і практичному аспектах. Це частково пов'язано зі специфікою батьківського сприйняття своєї ролі, а також із необхідністю розробки й вдосконалення нових форм та методів роботи із сім'ями.

Інститут сім'ї, який є першим і найближчим соціальним середовищем для дитини, набуває особливого значення в умовах наявності розвитку, що відхиляється від норми. Разом із тим нинішня система роботи з батьками, які виховують дітей із порушеннями мовлення, не відповідає підвищеним освітнім вимогам суспільства щодо підготовки сучасного покоління. Це вимагає перегляду існуючих практик і створення нових підходів до взаємодії з родинами в умовах сучасної спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі теоретичного аналізу широкого спектру наукової літератури, включно з працями таких авторів, як Н. Авер'янова [1], А. Арендарук [2], Т. Байбара [3], Т. Берник [4], Л. Вавіна [5], Г. Коберник [10], В. Синьов [10] та інш., було встановлено, що ранній розвиток дитини відіграє ключову роль у формуванні особистості, тоді як розвиток мовлення значною мірою залежить від якості мовленнєвого середовища і природи взаємодії дитини з дорослими. Особливу увагу питанням міждисциплінарного співробітництва між педагогами загальної та спеціальної освіти та родиною приділяють такі дослідники, як В. Кисличенко [6], В. Кобильченко [7], С. Конопляста [8], Ю. Рібцун [9] та інш. У їхніх роботах зроблено акцент на важливості спільної діяльності фахівців та батьків, а також на розробці певних напрямків, змістовного наповнення і методик взаємодії між ними для

забезпечення найбільш ефективного розвитку у дошкільному віці.

Мета статті – систематизувати теоретичні ідеї й узагальнити теоретичні основи психолого-педагогічного та логопедичного супроводу сім'ї, що виховує дитину з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція супроводу останнім часом набуває дедалі більшої актуальності як з науково-теоретичного, так і з практичного погляду. В педагогічній науці термін «педагогічний супровід» з'явився відносно недавно, що співпало з новим етапом розвитку концепції особистісно орієнтованої освіти [10]. Ця концепція ґрунтується на ідеях про взаємозв'язок між навчанням, життям та досвідом дитини.

Науковці визначають поняття «педагогічний супровід» і «педагогічна підтримка» як взаємопов'язані терміни, що мають вторинний характер. У педагогічній літературі «педагогічна підтримка» трактується як надання учням превентивної та оперативної допомоги в розв'язанні індивідуальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям, діловою і міжособистісною комунікацією, успішним навчанням, а також із особистим і професійним самовизначенням [2; 6; 8]. У той час педагогічний супровід має більш діяльнісний аспект і також зазнав певних змін у процесі розвитку.

Особлива увага в сучасній освітній сфері приділяється психолого-педагогічному супроводу, який розглядається через призму вирішення різних аспектів педагогічної діяльності.

Згідно з аналізом наукової літератури, поняття «психологічно-педагогічний супровід» широкий спектр інтерпретацій, різноплановість, різноманітність видів і форм, які відрізняються за напрямом, предметом і об'єктом супроводу. наприклад, супровід батьківства; супровід дитини педагогом у навчально-виховних заходах; і супровід дитини (обдарованої, гіперактивної, з психофізичними розладами, з труднощами у навчанні, у критичних ситуаціях) [5].

Л. Вавіна вважає, що психолого-педагогічний супровід – це система професійних дій педагога-психолога, спрямована на створення позитивних стосунків між дітьми та дорослими в освітньому середовищі, а також психологічного та психічного розвитку дитини з акцентом на її ближній зоні розвитку [5]. Під керівництвом психолого-педагогічної допомоги педагоги-психологи працюють над створенням соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку в учнів шкільного середовища [7].

Психолого-педагогічний супровід є комплексним процесом, який забезпечує створення соціально-психологічних та педагогічних умов для

успішного навчання та психологічного розвитку дитини.

Психолого-педагогічний супровід зараз розглядається як прогресивна комплексна технологія, особлива культура, яка підтримує та дозволяє дітям досягти цілей розвитку, навчання, виховання та соціалізації.

Наразі психолого-педагогічний догляд для дітей з порушеннями мовлення повинні має бути комплексним, полідисциплінарним і витримувати загальні положення, а також особливості та закономірності, які доповнюють індивідуальні особливості стану дитини. Відповідно до законодавства України психолого-педагогічний супровід осіб із психофізичними порушеннями є системною діяльністю практичних психологів і корекційних педагогів, яка спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, формування особистості, нормалізації сімейних стосунків та інтеграції в суспільство [10].

Дослідниця В. Кисличенко [6] запропонувала визначення поняття «логопедичний супровід» у контексті надання допомоги сім'ям, що виховують дітей із порушеннями мовлення. Згідно її трактування, логопедичний супровід – це системна, послідовна і організована робота, яка враховує психофізичні особливості дитини та спрямована на задоволення її потреб. Основою цього процесу є тісна співпраця логопеда з сім'єю дитини, що забезпечує цілісність підходу. В. Кисличенко також розробила програму логопедичного супроводу для сімей дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, головними складовими якої є навчання батьків, надання консультацій та безпосередня логопедична допомога.

Наукові дослідження А. Арендарук [2] акцентують увагу на логопедичному супроводі дітей молодшого шкільного віку із важкими порушеннями мовлення. Вона наголошує, що важливо створити чіткі орієнтири для організації цього супроводу як у спеціальному, так і в інтегрованому освітньому середовищі. Авторка вважає, що логопедичний супровід має бути відокремленим від інших видів психолого-педагогічної підтримки. Він повинен залишатися незалежним напрямом зі своїми унікальними методологічними основами, завданнями та спеціалізованими методами реалізації.

А. Арендарук [2] підкреслює на необхідності довготривалого та безперервного супроводу для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, який реалізується в умовах інтегрованого середовища. Такий супровід потребує узгодженої і постійної роботи логопеда, педагога та сім'ї дитини. Сам процес має бути наповнений змістом, доступними методиками та ресурсами, що сприятимуть досягненню поставлених цілей [2 с. 6]. Концепція логопедичного супроводу стає дедалі більш актуальною для як теоретичної, так і практичної логопедії, особливо в умовах гуманізації спеціальної та інклюзивної освіти. Незважаючи на

важливість теми, на сьогодні в науково-методичних джерелах відсутнє точне визначення сутності поняття «логопедичний супровід».

Першим кроком до розуміння сутності логопедичного супроводу як педагогічного явища є аналіз самого терміну «супровід». Супровід визначається як дія перед словом «супроводжувати», що означає «проводжати кого-небудь», «йти поруч із метою провести» або «слідувати разом». Це трактування додатково підкреслює ідею партнерства та взаємодії в процесі логопедичного супроводу [4].

Розглядаючи термін із точки зору логопедичних практик, поняття супроводу набуває додаткового значення, яке стосується управління корекційно-розвивальним мовленнєвим середовищем. Логопедичний супровід виступає інтегрованим процесом взаємодії між логопедом і дитиною: фахівець створює сприятливе педагогічне середовище для розвитку мовлення, а дитина поступово адаптується до цього середовища, виявляє внутрішній потенціал і вдосконалює комунікативні навички. Корекційно-розвивальне логопедичне середовище є центральною категорією в цьому підході; його роль – забезпечити необхідні педагогічні умови для повноцінної роботи над мовленням. Логопедичне середовище передбачає створення ситуації, коли певні педагогічні умови (активізація мотивації дитини, диференціація навчання тощо) дозволяють максимально використовувати потенціал кожної дитини. Таке середовище також враховує індивідуальні особливості дитини, її здібності та здатність до прогресу. З цієї причини головне завдання логопедичного супроводу – не лише поліпшити мовленнєву компетенцію дитини, а й гармонізувати її особистісний розвиток через належне педагогічне втручання [1].

На нашу думку, здійснення логопедичного супроводу ефективно реалізується лише за кількох важливих умов:

1. Активність дитини. У процесі взаємодії з фахівцем ключовим фактором успіху є стимуляція дитини до активної участі в процесі логопедичного супроводу. Акцент робиться на виявленні сильних сторін дитини, її позитивних рис і потенціалу.

2. Диференційований супровід. Методологія має враховувати характер мовленнєвих порушень та індивідуальні особливості кожної дитини. Це включає вибір спеціальних підходів залежно від ступеня порушень і навчальних можливостей дитини.

3. Адекватність середовища. Корекційно-розвивальне середовище повинно відповідати актуальним потребам дитини, залишаючись відкритим для змін у разі появи нового діагностичного результату чи змін у показниках розвитку.

4. Послідовність і системність. Логопедичний супровід слід розглядати як цілісну й узгоджену систему, яка враховує внутрішню структуру роботи, новітні наукові досягнення та технологічний прогрес.

5. Міждисциплінарний підхід. Ефективність супроводу значно підвищується завдяки співпраці із широким спектром спеціалістів – психологами.

Батьки відіграють велику роль у процесі супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вони не лише є джерелом важливої інформації про свою дитину, включаючи її характер, поведінкові особливості, прояви основного та мовленнєвого розладу, а й впливають на створення умов для її гармонійного розвитку. Важливо зауважити, що їхня роль не обмежується лише спілкуванням із логопедом, а простягається на всі аспекти життя дитини: перебування вдома, громадські місця, відпочинок, прогулянки тощо [3].

Участь батьків у корекційно-розвивальному процесі стає ключовим елементом, адже сімейне виховання є фундаментом для ефективного навчання дитини та її подальшої інтеграції в суспільство. Прийняття батьками активної участі у корекційній роботі дозволяє не лише допомогти дитині вдосконалити мовленнєві навички, а й сприяє формуванню здорової атмосфери довіри та підтримки у сім'ї.

Логопедичний супровід являє собою комплекс професійних і свідомих дій, спрямованих на усунення або пом'якшення мовленнєвих недоліків та стимулювання мовленнєвого розвитку [8]. Це багатовимірний процес, який охоплює не лише роботу з дитиною, але й взаємодію з її родиною.

Робота логопеда із родиною дитини з особливими потребами зосереджується на декількох ключових завданнях. По-перше, важливо надати батькам кваліфіковану підтримку та консультації щодо особливостей розвитку їхньої дитини. По-друге, логопед допомагає дорослим створити таке сімейне середовище, яке буде максимально сприятливим для гармонійного розвитку дитини. По-третє, спеціаліст спонукає батьків до активної участі у навчальному процесі та формуванні навичок самообслуговування у дитини. І насамкінець, логопед сприяє розвитку позитивних стосунків між дорослими та дітьми, що впливає на атмосферу в родині загалом [9].

Відповідно до ключових принципів, взаємодія між сім'єю і логопедом ґрунтується на таких засадах: розуміння психологічних та емоційних потреб дитини; підтримка її індивідуальності; врахування викликів розвитку дитини та методів їхньої корекції; забезпечення доступної і зрозумілої комунікації між логопедом і батьками. Така співпраця допомагає родині усвідомити власну важливу роль у процесі підтримки дитини, забезпечуючи їй необхідні умови для навчання, соціалізації та самореалізації.

Принцип комплексного підходу до організації корекційно-педагогічного процесу займає важливе місце в сучасній практиці роботи з дітьми, які потребують спеціальної допомоги. Для досягнення максимальної ефективності необхідні фахівці різних профілів: дефектологи, психоневрологи, психологи, масажисти та інші експерти, здатні надати дитині різносторонню підтримку. При цьому особливу увагу слід звертати на спільну роботу з родиною дитини, оскільки саме взаємодія між усіма учасниками процесу забезпечує комплексність підходу [9].

Важливо не лише проводити консультації та обстеження, але й залучати дитину до активного обговорення її потреб і шляхів їх вирішення, забезпечуючи максимальну підтримку з боку родини.

Для досягнення високої ефективності корекційно-логопедичної роботи необхідно встановити взаємодію між логопедом і сім'єю на основі довіри, співпраці та взаємного розуміння. Робота з батьками включає такі етапи: планування та координація логопедом дій батьків щодо корекційного процесу; налагодження партнерських відносин між логопедом, дитиною та кожним членом родини; створення середовища, в якому всі учасники мають спільну мету щодо мовленнєвого прогресу; надання емоційної підтримки у період корекції; впровадження психолого-педагогічних навичок батьків для подолання мовленнєвих бар'єрів дитини та забезпечення професійних консультацій [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, основними завданнями психолого-педагогічного та логопедичного супроводу визначено навчання й удосконалення навичок батьків, створення оптимальних умов для розвитку мовлення, профілактика можливих мовленнєвих порушень і контроль за процесом формування мовленнєвих навичок під час корекційної роботи. Конкретизовано зміст понять у колі наукового пошуку: «педагогічний супровід» «психологічно-педагогічний супровід». Логопедичний супровід можна розглядати в кількох аспектах: як спеціалізована професійна діяльність логопеда, спрямована на активізацію мовленнєвого прогресу дитини; як система з взаємозв'язками між цільовими, змістовними, процесуальними та результативними складниками; як метод співпраці логопеда із іншими спеціалістами на всіх етапах логопедичного втручання (діагностика, корекція, профілактика). Психолого-педагогічний супровід – це система професійних дій педагога-психолога, спрямована на створення позитивних стосунків між дітьми та дорослими в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаю у розробці корекційної програми логопедичного та психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. Особливості розвитку та навчальної діяльності дітей із порушеннями мовлення: рекомендації для вчителів з питань корекції мовлення дітей. *Дефектологія*. 2013. № 3. С. 34-36.
2. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 21. С. 3-6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_3
3. Байбара Т. Діти з мовленнєвими порушеннями. Допомога батькам : психолог. 2013. № 18. С. 24-25.
4. Берник Т. Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими вадами в Україні (1945-2000): дис.... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 192 с.

5. Вавіна Л. С. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням опорно-рухового апарату та розумового розвитку. Київ: АТОПОЛ, 2010. 242 с.

6. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. на здобуття ступ. канд. пед. наук : 13.00.03 «корекційна педагогіка». К., 2011. 20 с.

7. Кобильченко В. В. Психологічний супровід осіб з порушеннями здоров'я. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. 2019. С. 169-174.

8. Конопляста С. Ю., Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 105-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_30

9. Рібцун Ю. В. Дитина із порушенням мовленнєвого розвитку. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у 9 кн. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : ТОВ ВПЦ „Літопис-XX”. 2010. Книга 9. 36 с. (Серія „Інклюзивна освіта”)

10. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: навч. посіб. К. : Вища школа, 1994. 141 с.

REFERENCES

1. Aver'yanova, N. (2013). Osobly'vosti rozvy'tku ta navchal'noyi diyal'nosti ditej iz porushennyamy' movlennya [Peculiarities of development and educational activity of children with speech disorders]: rekomendaciyi dlya vchy'teliv z py'tan' korekciyi movlennya ditej. Defektologiya. № 3. S. 34-36. [in Ukrainian]

2. Arendaruk, A. O. (2012). Logopedy'chny'j suprovid ditej z TPM v umovax integraty'vnoho navchannya, yak psy'xologo-pedagogichna problema [Speech therapy support of children with TPM in conditions of integrative learning, as a psychological and pedagogical problem]. Korekciyna pedagogika ta special'na psy'xologiya. № 21. S. 3-6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_3 [in Ukrainian]

3. Bajbara, T. (2013). Dity' z movlennyevy'my' porushennyamy' [Children with speech disorders]. Dopomoga bat'kam : psy'xolog. № 18. S. 24-25. [in Ukrainian]

4. Berny'k, T. L. (2006). Rozvy'tok dy'ferencijovany'x form logopedy'chnoyi dopomogy' dityam z movlennyevy'my' vadamy' v Ukraini (1945-2000) [Development of differentiated forms of speech therapy for children with speech disorders in Ukraine (1945-2000)]: dy's.... kand. ped. nauk : 13.00.03. Ky'yiv. 192 s. [in Ukrainian]

5. Vavina, L. S. (2010). Psy'xologo-pedagogichny'j suprovid ditej z porushennyam opornorukovogo aparatu ta rozumovogo rozvy'tku [Psychological and pedagogical support for children with disorders of the musculoskeletal system and mental development]. Ky'yiv: ATOPOL. 242 s. [in Ukrainian]

6. Ky'sly'chenko, V. A. (2011). Logopedy'chny'j suprovid sim'yi, v yakij vy'xovuyet'sya dy'ty'na z porushennyamy' movlennya [Speech therapy support for a family in which a child with speech disorders is raised]: avtoref. dy's. na zdobuttya stup. kand. ped. nauk : 13.00.03 «korekciyna pedagogika». K. 20 s. [in Ukrainian]

7. Koby'l'chenko, V. V. (2019). Psy'xologichny'j suprovid osib z porushennyamy' zdorov'ya [Psychological support for people with health disorders]. Suchasni problemy' logopediyi ta rehabilitaciyi. Sumy. S. 169-174. [in Ukrainian]

8. Konoplyasta, S. Yu., Ky'sly'chenko, V. A. (2011). Logopedy'chny'j suprovid sim'yi, v yakij vy'xovuyet'sya dy'ty'na z porushennyamy' movlennya [Speech therapy support for a family raising a child with speech disorders]. Naukovy'j chasopy's NPU im. M. P. Dragomanova. Seriya 19: Korekciyna pedagogika ta special'na psy'xologiya. Vy'p. 17. S. 105-107. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_30 [in Ukrainian]

9. Ribczun, Yu. V. (2010). Dy'ty'na iz porushennyam movlennyeвого rozvy'tku [A child with speech disorders]. Putivny'k dlya bat'kiv ditej z osobly'vy'my' osvithnimy' potrebamy' : navch.-metod. posib. u 9 kn. / za zag. red. A. A. Kolupayevoi. K.: TOV VPCz „Litopy's-XX”. Kny'ga 9. 36 s. (Seriya „Inklyuzy'vna osvita”). [in Ukrainian]

10. Sy'n'ov, V. M., Koberny'k, G. M. (1994). Osnovy' defektologiyi [Fundamentals of Defectology]: navch. posib. K.: Vy'shha shkola. 141 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПОТАПЧУК Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх логопедів, психолого-педагогічний супровід сім'ї, дитина з порушеннями мовлення.

ДЖУС Оксана – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх логопедів, психолого-педагогічний супровід сім'ї, дитина з порушеннями мовлення.

МІЦЬКО Володимир – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх логопедів, психолого-педагогічний супровід сім'ї, дитина з порушеннями мовлення.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

POTAPCHUK Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education of Vasyl Stefanyk Karpattia National University.

Scientific interests: professional training of future speech therapists, psychological and pedagogical support of the family, children with speech disorders.

DZHUS Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Innovative Technologies in Inclusion of Vasyl Stefanyk Karpathian National University.

Scientific interests: professional training of future speech therapists, psychological and pedagogical support of the family, children with speech disorders.

MYTSKO Volodymyr – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Innovative Technologies in Inclusion of Vasyl Stefanyk Karpathian National University.

Scientific interests: professional training of future speech therapists, psychological and pedagogical support of the family, children with speech disorders.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 364-786-056.83:159.98

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-407-413

ШАХОВ Владислав –

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1069-9295>
e-mail: vshahov75@gmail.com

ШАХОВ Володимир –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>
e-mail: shahovu2016@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ В НИНІШНІХ УМОВАХ

Сучасні виклики, пов'язані з підвищенням навчальним навантаженням, інформаційною перенасиченістю, соціальною нестабільністю та тривалою російською військовою агресією, вимагають глибшого аналізу механізмів психічної стійкості здобувачів освіти та пошуку ефективних підходів до її формування і підтримки.

У статті досліджено феномен психологічного стресу серед студентської молоді в умовах воєнного конфлікту та соціальної нестабільності. Автори аналізують причини виникнення стресу, його форми прояву (фізіологічні, емоційні, когнітивні, поведінкові) та вплив на психофізіологічний стан студентів. Особливу увагу приділено копінг-стратегіям – методам подолання стресу, які включають вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, уникання, а також екзистенційні та духовні підходи. Розглянуто рівневу класифікацію стратегій подолання стресу та їх еволюцію від інстинктивних до усвідомлених форм адаптації. Наголошено на важливості формування стресостійкості як ключового чинника психологічного благополуччя студентів.

З'ясовано, що фактори виникнення та прояви стресу у студентів під час освітнього процесу мають комплексний характер і охоплюють як зовнішні, так і внутрішні чинники. Серед основних причин виокремлюють фізіологічні (недосипання, перевтома, нерегулярне харчування), соціальні (економічна нестабільність, міжособистісні конфлікти, проблеми в родині), а також психологічні аспекти (страх невдачі, інформаційне перевантаження, зниження самооцінки). Індивідуальні особливості сприйняття ситуацій також відіграють важливу роль: одна й та сама подія може викликати стрес у одного студента, але бути нейтральною для іншого. Таким чином, ефективне розуміння причин і проявів стресу є необхідним кроком до формування стратегій підтримки студентського благополуччя.

Встановлено, що еволюція стратегій подолання стресу демонструє поступовий розвиток від автоматичних, біологічно зумовлених реакцій до більш складних, усвідомлених, соціально й духовно інтегрованих форм адаптації, що відображає зростання рівня особистісної зрілості та гнучкості в подоланні життєвих труднощів.

Ключові слова: психологічний стрес, студентська молодь, копінг-стратегії, стресостійкість, освітнє середовище, емоційне напруження, адаптація, екзаменаційний стрес, психофізіологічні реакції.

SHAKHOV Vladyslav –

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Associate Professor
Department of Practical Psychology Mariupol State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1069-9295>
vshahov75@gmail.com

SHAKHOV Volodymyr –

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Professor at the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>
e-mail: shahovu2016@gmail.com

FEATURES OF THE ORIGIN AND PSYCHOLOGICAL STRATEGIES OF OVERCOMING STRESS BY STUDENTS IN CURRENT CONDITIONS

Modern challenges associated with increased academic workload, information overload, social instability, and prolonged Russian military aggression require a deeper analysis of the mechanisms of mental resilience of education seekers and the search for effective approaches to its formation and support.

This article explores the phenomenon of psychological stress among students in the context of war, social instability, and academic pressure. The authors analyze the multifaceted nature of stress, identifying its physiological, emotional, cognitive, and behavioral manifestations. Particular attention is paid to the impact of stress on students' mental health, academic performance, and overall well-being. The study explores various coping strategies, including problem-focused, emotion-focused, avoidance-based, and existential approaches. It highlights the importance of stress resilience as a personal trait that enables students to adapt to challenging conditions. The authors present a level-based classification of coping strategies, ranging from instinctive reactions to conscious and spiritually oriented methods. The article emphasizes that the choice of coping strategy depends on individual psychological characteristics and the nature of the stressor. In the context of ongoing military conflict and educational overload, the development of effective coping mechanisms becomes crucial for maintaining psychological stability and ensuring successful learning outcomes. The findings contribute to a deeper understanding of student stress and offer practical recommendations for enhancing resilience and emotional regulation in higher education settings. Important for

overcoming stressful situations is the choice of optimal coping strategies that help maintain psychological health and ensure effective functioning in the learning environment.

It has been established that the evolution of stress coping strategies demonstrates a gradual development from automatic, biologically conditioned reactions to more complex, conscious, socially and spiritually integrated forms of adaptation, which reflects an increase in the level of personal maturity and flexibility in overcoming life difficulties.

Keywords *psychological stress, students, coping strategies, stress resilience., educational environment, emotional stress, adaptation, examination stress, psychophysiological reactions.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нинішні українські студенти змушені жити та навчатися в складних умовах воєнного часу, що істотно впливає на всі аспекти їхнього життя. Освітній процес, становлення особистості, побудова життєвих планів і прагнення до само-реалізації проходять у ситуації постійної нестабільності й невизначеності. Це створює серйозні виклики не лише для загального добробуту, а й суттєво обмежує можливості молоді у досягненні власних життєвих орієнтирів.

Окрім того, навчання для молоді завжди було складним процесом, оскільки вимагає значних не тільки фізичних та інтелектуальних зусиль, але й емоційної стійкості, психологічної зрівноваженості. В цей час молодь часто опиняється вч на віч з різними стресовими ситуаціями, які необхідно подолати. Освітній процес у закладах вищої освіти супроводжується впливом численних стресових чинників на всіх його учасників, що призводить до формування різних негативних психоемоційних станів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження стресу давно перебуває в центрі уваги наукової спільноти, оскільки цей феномен безпосередньо впливає на фізичне та психічне здоров'я людини. Суттєвий внесок у вивчення стресу зробили такі дослідники, як Г. Сельє – автор загальної адаптаційної теорії стресу, Т. Холмс і Р. Рейх – розробники шкали життєвих подій, що викликають стрес. Г. Айзенк розглядав індивідуальні відмінності у схильності до стресу крізь призму типології особистості. Г. Олпорт наголошував на унікальності кожної особистості та її здатності адаптуватися до змін середовища, що є важливим у контексті стресових впливів. Роботи цих науковців стали основою для сучасних підходів до аналізу природи стресу, його проявів та механізмів подолання, зокрема в умовах освітнього середовища.

Серед вітчизняних науковців варто виділити А. Іщенко, О. Ляш, В. Марищука, О. Паламарчук, Г. Ришко, С. Мороз, Г. Дубчак, які досліджували психологічні аспекти стресостійкості, адаптаційні механізми особистості, а також вплив стресових чинників на ефективність навчальної діяльності. Їхні роботи значною мірою сприяли формуванню сучасного уявлення про стрес як складне психофізіологічне явище, що потребує системного аналізу в контексті освітнього середовища.

Проте, попри численні праці, присвячені вивченню стресу та його впливу на особистість, ця проблема все ще залишається актуальною і недостатньо вивченою, особливо в контексті специфіки освітнього середовища. Сучасні виклики, пов'язані з підвищеним навчальним навантаженням, інформаційною перенасиченістю, соціальною нестабільністю та тривалою російською

військовою агресією, вимагають глибшого аналізу механізмів психічної стійкості здобувачів освіти та пошуку ефективних підходів до її формування і підтримки.

Метою статті є вивчення різновидів і рівнів сформованості стратегій подолання психологічного стресу у студентів ЗВО та психологічних особливостей їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний стрес виникає внаслідок порушення внутрішньої психічної рівноваги особистості, що може бути спричинене такими факторами, як образи, виконання роботи, яка не відповідає професійним навичкам, або психологічне перевантаження через надмірний обсяг завдань та високу відповідальність за складну й тривалу діяльність. Цей тип стресу зазвичай проявляється у вигляді змін психічних функцій, зокрема уповільнення розумових процесів, зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, ослаблення сенсорного сприйняття та ускладнення в ухваленні рішень. Психоемоційний стрес, у свою чергу, включає інформаційні та емоційні стреси, які можуть бути як еустресом, так і дистресом. Окремою формою психологічного стресу є емоційний стрес, який проявляється в умовах загрози, небезпеки чи пережитої образи. Водночас інформаційний стрес виникає у випадках надмірного потоку інформації, що перевищує можливості її обробки, або, навпаки, в умовах інформаційного дефіциту, коли бракує необхідних відомостей для прийняття рішень.

Стрес є природною реакцією організму, яка може проявлятися по-різному – від мобілізації сил до деструктивних психофізіологічних порушень. Серед різноманітних підходів до класифікації стресових реакцій найчастіше використовують поділ на кілька основних типів. Зокрема, поведінкові прояви включають порушення психомоторики, зміну звичного способу життя, зниження працездатності та соціальні труднощі. Емоційні реакції виражаються через пригнічений настрій, дратівливість, агресію, зміни в характері та самооцінці. Інтелектуальні наслідки стресу пов'язані зі зниженням когнітивних функцій, таких як пам'ять, увага, здатність до концентрації. Фізіологічні зміни охоплюють порушення роботи внутрішніх органів, гормональні зсуви, зниження імунітету та інші соматичні порушення. Отже, стрес має багатовимірний характер і здатен впливати на людину на різних рівнях – від фізичного до психологічного.

Враховуючи різноманітні форми прояву стресу та його вплив на психофізіологічний стан людини, особливої уваги набуває здатність організму протистояти деструктивним наслідкам стресових факторів. У цьому контексті важливим є поняття стресостійкості – індивідуальної харак-

теристики, що визначає рівень адаптації особистості до психоемоційного навантаження.

Так, стресостійкість – це своєрідна здатність витримувати значні навантаження та досить успішно справлятися з їх подоланням [1]. Стресостійкість пов'язана зі станом психічного, фізичного та емоційного виснаження, який виникає внаслідок тривалого перебування у складних, напружених ситуаціях, що мають високу суб'єктивну значущість. Таким чином, стресостійкість відображає здатність людини, навіть перебуваючи у стані емоційного напруження, зберігати цілеспрямованість у своїх діях, контролювати емоційні прояви, ефективно розв'язувати складні завдання в умовах підвищеної напруги, обирати доцільні моделі поведінки та адекватно оцінювати обставини своєї діяльності. Це явище охоплює як психологічну, так і емоційну стійкість особистості.

В умовах навчання та адаптації до нових вимог, молоді люди часто стикаються з різними стресовими ситуаціями, які можуть виникати як внаслідок академічних навантажень, так і через соціальні, фінансові або особистісні труднощі. Стрес у студентів може проявлятися в різних формах, впливаючи на їхнє психічне, емоційне та фізичне здоров'я, а також на успішність у навчанні. Тому важливо розуміти причини та ознаки стресу у студентів для своєчасного виявлення проблем та розробки стратегій їх подолання.

Безумовно, стрес у студентів виникає через вплив різноманітних факторів, які можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Психологічний стрес є результатом впливу цих чинників на організм і може призвести до порушень психомоторики, сну, обміну речовин, зниження працездатності, підвищеної втомлюваності, проблем у взаємодії з іншими, а також до проявів антисоціальної поведінки чи професійних порушень.

Серед суб'єктивних причин стресу можна виділити невідповідність між очікуваннями та реальністю, стресові напруження через зовнішні вимоги, психологічний дискомфорт, спричинений переконаннями або негативними установками, а також труднощі в самореалізації або комунікації [6, с. 672].

До об'єктивних причин, які можуть викликати стрес у студентів, відносяться складні умови навчального процесу, взаємовідносини з одногрупниками та викладачами, соціально-економічні фактори, такі як фінансові труднощі чи високий рівень вимог до навчання. Всі ці фактори можуть створювати напружені ситуації, що значно впливають на емоційний і фізичний стан студента, знижуючи його здатність до адаптації та ефективного навчання [6, с. 672].

Чимало психологів переконані, що стрес виникає і переживається передусім під впливом не зовнішніх обставин, а внутрішніх особливостей особистості. Йдеться про індивідуальну мотивацію, життєві настанови, очікування, особистий досвід, спогади про попередні події, а також про здатність людини оцінювати ситуацію, співвідносити власні можливості з вимогами, які до неї висуваються. Саме тому одна і та ж ситуація для

когось може стати джерелом сильного стресу, тоді як для іншого залишиться емоційно нейтральною.

Ступінь стресу тісно пов'язаний із профілем навчання у вищому навчальному закладі. Дослідження психічного благополуччя студентів різних спеціальностей показують, що найвищі рівні стресу спостерігаються серед студентів гуманітарних напрямків, особливо серед майбутніх психологів. Це може бути зумовлено специфікою їхнього навчання, яке вимагає значних емоційних та інтелектуальних зусиль, а також постійного саморефлексу та розв'язання складних міжособистісних і психологічних проблем. Важливо зазначити, що така інтенсивна емоційна робота може збільшувати ризик розвитку стресових реакцій і вимагати додаткових методів підтримки психічного здоров'я.

У працях науковців виокремлюються ключові чинники, що зумовлюють виникнення стресових ситуацій у студентському середовищі:

1. Вступ до закладу вищої освіти, хоча й є бажаною та позитивною подією в житті молодої людини, водночас супроводжується емоційним напруженням через зміну звичного соціального середовища та необхідність адаптації до нового колективу.

2. Навчальний процес, що часто спричиняє інформаційне перевантаження, нерациональний розподіл часу й енергії, а також нестачу системного підходу до засвоєння знань. Навчальний стрес пов'язаний із переживанням психічного напруження в умовах підвищеної відповідальності за прийняття рішень. Це напружений стан, що виникає під впливом емоційно негативних та екстремальних чинників у процесі виконання навчальної діяльності [1, с. 93].

3. Однією з основних причин стресу у студентів є екзаменаційна сесія, яка є піковим моментом розумового перевантаження. Підготовка до іспитів супроводжується інтенсивною розумовою діяльністю, що вимагає значних енергетичних і когнітивних витрат. Крім того, підвищене статичне навантаження та обмеження рухової активності в цей період призводять до фізичного та психологічного виснаження. Часто це супроводжується порушенням режиму сну, що негативно позначається на здатності до концентрації та відновленні енергії. Важливим фактором є також сильні емоційні переживання, такі як тривога, страх невдачі чи невпевненість у власних силах, що посилюють рівень стресу та можуть спричинити розвиток стресових розладів. Всі ці фактори в комплексі створюють сприятливі умови для виникнення стресових реакцій під час екзаменаційного періоду [3, с. 136].

4. Період атестації та захисту кваліфікаційної роботи, який є ще більш інтенсивним за рівнем психоемоційного навантаження й часто сприймається студентами як один із найвищих рівнів стресу за весь період навчання.

Серед основних чинників, що сприяють виникненню стресових станів, виділяють обмеження рухової активності, дефіцит часу, порушення добових ритмів, а також зміну усталеного способу життя та динамічного стереотипу. Усі ці обставини

у різній мірі характерні для студентського середовища в період підготовки до іспитів та їх складання. Напружене очікування іспиту й оцінки супроводжується почуттям невизначеності, що значно підвищує рівень психологічної напруги. Довготривале обмеження рухової активності, зумовлене необхідністю засвоєння значного обсягу навчального матеріалу, є прикладом часткової іммобілізації. До цього додається тиск обмеженого часу, який потрібно витратити на підготовку до відповіді. Порушення режиму сну і відпочинку, особливо напередодні іспиту, а також зміни у звичному ритмі життя під час сесії, лише посилюють стресовий вплив. Таким чином, упродовж екзаменаційної сесії студенти стикаються з сукупністю взаємодіючих стресових чинників, які можуть призвести до формування стійкого стресового стану. Крім того, навіть короткий період іспитової сесії може бути достатнім для виникнення синдрому екзаменаційного стресу, що проявляється розладами сну, підвищеним рівнем тривожності, стабільним підвищенням артеріального тиску та іншими симптомами. Усе це може умовно-рефлекторно пов'язуватися з процесом навчання, провокуючи страх перед іспитами, зниження мотивації до навчання та втрату віри у власні можливості. Отже, екзаменаційний стрес становить серйозну загрозу для здоров'я студентської молоді. Масовість цього явища, яке щорічно охоплює сотні тисяч студентів по всій країні, підкреслює його соціальну значущість [6, с. 958].

Причини виникнення стресу у студентської молоді можна умовно поділити на три основні категорії залежно від характеру впливу [3, с. 153]:

1. Фізіологічні фактори пов'язані з порушенням режиму дня та навантаженням на організм, серед них – нестача сну, нерегулярне чи незбалансоване харчування, загальна перевтома.

2. Соціальні чинники охоплюють широкий спектр зовнішніх обставин. До них належать як глобальні виклики, такі як невизначеність майбутнього, урбанізація, соціально-економічна нестабільність, так і особистісні проблеми: конфлікти з ровесниками та близькими, напружені родинні стосунки, труднощі в особистому житті, переживання, пов'язані з хворобами або втратою рідних.

3. Психологічні причини включають внутрішні бар'єри та емоційні труднощі, зокрема – втрата мотивації до навчання, сумніви щодо вибору професії, інформаційна перевантаженість, брак підтримки, нереалізовані потреби, низька самооцінка та емоційна вразливість.

Щоб краще усвідомити вплив стресу на організм студента, варто звернути увагу на ключові форми його прояву. Основними серед них є поведінкові, емоційні, когнітивні та фізіологічні реакції [7, с. 292].

Поведінкові ознаки стресу поділяються на кілька груп. До першої належать порушення психомоторики, які проявляються у зміні ритму дихання та надмірній м'язовій напрузі. Друга група охоплює зміни в способі життя, зокрема порушення режиму дня і сну. Третя стосується

професійної діяльності – це зниження продуктивності та швидке виснаження. Четверта група охоплює порушення соціально-ролевої поведінки, що виражається у зростанні рівня конфліктності й агресії [1].

Щодо емоційних проявів стресу, то вони насамперед відображаються у зміні загального емоційного стану, який набуває негативного та песимістичного характеру. За тривалої дії стресових факторів спостерігається підвищення рівня тривожності, зниження впевненості у власних силах та самооцінки, що з часом може призвести до розвитку депресивних станів. На тлі такого емоційного фону частішають випадки неадекватних емоційних реакцій, таких як гнів, агресія чи підвищена дратівливість. Варто підкреслити, що негативні емоції не лише є наслідком, а й чинниками, що сприяють виникненню стресу. Дослідження навчального стресу свідчать, що страх перед труднощами, які можуть виникнути, викликає відчуття тривоги, невпевненості та безпорадності [7, с. 293].

Когнітивні прояви стресу включають порушення роботи психічних процесів, зокрема уваги, мислення та пам'яті. У стані стресу ускладнюється концентрація, звужується поле уваги, зростає схильність до відволікання від виконання завдань. Мислення втрачає логічність, виникають труднощі з прийняттям рішень і знижується рівень креативності. Пам'ять також зазнає змін – спостерігаються труднощі з відтворенням інформації та зниження ефективності оперативної пам'яті.

Фізіологічні прояви стресу охоплюють майже всі системи організму й особливо помітні у роботі травної, серцево-судинної та дихальної систем. Серед характерних реакцій – прискорене серцебиття, підвищення артеріального тиску, збої в роботі шлунково-кишкового тракту [1, с. 41]. Зміни у функціонуванні органів і їх систем, що супроводжуються усвідомленням цих порушень, можуть призвести до комплексних фізіологічних наслідків, таких як ослаблення імунного захисту, постійне відчуття втоми та коливання маси тіла – як у бік збільшення, так і зменшення.

Отже, фактори виникнення та прояви стресу у студентів під час освітнього процесу мають комплексний характер і охоплюють як зовнішні, так і внутрішні чинники. Серед основних причин виокремлюють фізіологічні (недосипання, перевтома, нерегулярне харчування), соціальні (економічна нестабільність, міжособистісні конфлікти, проблеми в родині), а також психологічні аспекти (страх невдачі, інформаційне перевантаження, зниження самооцінки). Індивідуальні особливості сприйняття ситуацій також відіграють важливу роль: одна й та сама подія може викликати стрес у одного студента, але бути нейтральною для іншого. Таким чином, ефективне розуміння причин і проявів стресу є необхідним кроком до формування стратегій підтримки студентського благополуччя.

Феноменологія психологічного стресу ґрунтується на тому, що людина прагне контролювати як саму екстремальну ситуацію, так і свій

психоемоційний стан. У цьому процесі вона використовує різноманітні стратегії для запобігання виникненню стресу, намагається трансформувати або витіснити його поточні прояви, а також активно долає як внутрішні, так і зовнішні наслідки розвитку та впливу стресового стану.

Р. Лазарус та його колеги акцентували увагу на двох ключових когнітивних процесах, що лежать в основі психологічного стресу: 1) оцінювання самої стресової ситуації та власних можливостей для її подолання; 2) реалізацію дій, спрямованих на подолання стресу. Під терміном «оцінка» автор розуміє визначення значущості або оцінювання якості певної події чи обставини, а поняття «подолання» (coping processes) охоплює ступінь інтенсивності й характер когнітивних і поведінкових зусиль, яких докладає особистість задля нейтралізації надмірного тиску зовнішніх або внутрішніх факторів ситуації [8, с. 10].

Важливим для подолання стресових ситуацій є вибір оптимальних копінг-стратегій, які допомагають зберегти психологічне здоров'я та забезпечити ефективне функціонування в навчальному середовищі. Однак, у випадку, коли стрес пов'язаний не лише з навчальними і особистими труднощами, а й з екстремальними обставинами воєнного конфлікту, вибір відповідних стратегій стає значно складнішим.

Копінг-стратегії («coping» – від англ. «cope», що за Оксфордським англійським словником означає «успішно впоратися, подолати») — це методи або підходи, які людина використовує для подолання стресу, проблем чи негативних емоційних станів. Лазарус та Фолкман визначають копінг як когнітивні та поведінкові зусилля, що постійно змінюються, і спрямовані на управління конкретними зовнішніми та/або внутрішніми вимогами, які сприймаються як такі, що перевищують або обтяжують ресурси особистості [8, с. 33].

Теорія стресу та копіngu Лазаруса і Фолкмана [10; 11] виокремлює два основних типи копінг-стратегій: орієнтовані на вирішення проблеми та емоційно-орієнтовані. Копінг, орієнтований на проблему, полягає в активних діях для розв'язання проблеми та усунення джерела стресу. Емоційно-орієнтований копінг, натомість, спрямований на зменшення негативних емоцій, що виникають у зв'язку зі стресором.

Вибір копінг-стратегії, що відповідає конкретним обставинам, здатен суттєво зміцнити психологічну стійкість та сприяти ефективному пристосуванню до нових умов. Завдяки цьому студенти можуть навчитися регулювати власні емоції, переосмислювати ситуацію, звертатися за підтримкою до однолітків чи спеціалістів, а також відкривати для себе нові перспективи особистісного розвитку, навіть у складних і обмежених життєвих умовах.

Дж. Амірхан є дослідником, який зробив значний внесок у вивчення копінг-стратегій. Він розробив власний підхід до аналізу подолання стресу, виділивши три основні стилі копіngu Фолкмана [8]:

1. Пошук соціальної підтримки – прагнення отримати емоційну або практичну допомогу від інших людей.

2. Розв'язання проблеми – активні дії, спрямовані на усунення джерела стресу або зміну ситуації.

3. Уникнення – відволікання уваги, втеча від проблеми або її ігнорування.

Цей підхід став основою для створення опитувальників та емпіричних досліджень копінг-поведінки в різних групах населення.

Згідно з підходом Дж. Амірхана (1990), існує три основні групи копінг-стратегій, які люди застосовують для подолання стресу [8]:

- вирішення проблем – активна стратегія, що передбачає використання внутрішніх ресурсів для пошуку шляхів розв'язання ситуації, яка викликає напруження.

- пошук соціальної підтримки – орієнтація на залучення допомоги з боку оточення, зокрема друзів, родини або фахівців, з метою емоційної чи практичної підтримки.

- уникання – поведінкова стратегія, що полягає у свідомому відході від взаємодії з проблемною ситуацією або її ігноруванні.

Хоча в різних обставинах індивіди можуть вдаватися до різних копінг-стратегій, зазвичай у поведінці людини переважає певна домінуюча стратегія, яка формує типову модель реагування на стресові впливи.

У наукових дослідженнях Г. Вебера виокремлено кілька типів стратегій подолання психологічного стресу, які демонструють різноманітність підходів до адаптації в складних ситуаціях. Зокрема, автор зазначає такі стратегії:

1. Реальне когнітивне або поведінкове подолання – активні спроби змінити ситуацію або своє ставлення до неї;

2. Пошук соціальної підтримки – звернення до інших людей по допомогу чи емоційну підтримку;

3. Позитивне тлумачення ситуації – спроба переосмислити стресову подію у сприятливому ключі;

4. Захисне заперечення значущості – знецінення або відкидання важливості стресової ситуації;

5. Уникання – свідоме ухилення від контакту зі стресовим чинником;

6. Самоспівчуття – емоційне фокусування на власному стражданні;

7. Зниження самооцінки – критичне сприйняття себе як неуспішного у подоланні труднощів;

8. Емоційна експресія – відкритий прояв емоцій, пов'язаних зі стресом [13].

Ці стратегії демонструють як конструктивні, так і деструктивні способи реагування на стрес, що має важливе значення для розуміння індивідуальних відмінностей у подоланні складних життєвих обставин.

К. Matheny визначив стратегію превентивного подолання психологічного стресу як запобігання впливу стресових ситуацій через зміну когнітивної оцінки чи підвищення опірності до стресових факторів. Ця стратегія включає такі підходи [11]:

1. Уникання стресорів – відхід від неприємних подій, зміна робочих умов або термінів завдань.

2. Регулювання вимог ситуації – усвідомлене оцінювання і регулювання навантаження, відповідно до власних ресурсів.

3. Зміна поведінки – зниження імпульсивних і гіперактивних реакцій, зменшення збудливості.

4. Збільшення особистих ресурсів – підвищення почуття контролю, самомотивації та ефективності управління часом і ресурсами на роботі та вдома.

Ці стратегії сприяють ефективному запобіганню стресу та покращенню адаптації до складних ситуацій.

Окрім того, існує рівневий підхід до класифікації стратегій подолання психологічного стресу, який враховує різні рівні функціонування психіки людини. Цей підхід дозволяє розглядати стратегії подолання стресу залежно від того, як вони впливають на різні аспекти психологічного стану та адаптаційні механізми особистості. У межах цього підходу П. Вонг досліджує взаємозв'язок між рівнями стратегій подолання психологічного стресу та рівнями психічного функціонування людини.

На першому рівні, за П. Вонгом, знаходяться інстинктивні стратегії подолання стресу, такі як реакції протидії і поступки, які переважно характерні для тварин, але можуть проявлятися і в людині в стресових ситуаціях. Однак, якщо людина обмежується тільки цими інстинктивними реакціями, шанси на успішну адаптацію до соціальних стресорів значно зменшуються [14].

На другому рівні перебувають стратегії захисту «Его», що допомагають справлятися з невротичним і моральним дискомфортом, такі як «придушення», «логічне пояснення», «заперечення», «раціоналізація». Згідно з З. Фрейдом, більшість з цих стратегій є вродженими та діють на несвідомому рівні.

На третьому рівні розташовані стратегії когнітивного і поведінкового подолання стресу, зокрема ті, що були виявлені С. Фолкманом, К. Шефером і Р. Лазарусом. Це стратегії, спрямовані на вирішення проблем або на контроль і подолання негативних емоцій, що виникають під впливом стресу [10].

На четвертому рівні знаходяться екзистенційні та духовні стратегії, які базуються на здатності людини до рефлексії, саморозвитку, духовних практик і самовдосконалення. Ці стратегії розглядаються як високий рівень адаптації до стресу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Еволюцію стратегій подолання психологічного стресу можна простежити як поступовий перехід від базових інстинктивних реакцій до складних усвідомлених, проактивних і духовно орієнтованих підходів, що відображають розвиток психіки та здатності особистості до адаптації в умовах стресу.

Таким чином, еволюція стратегій подолання стресу демонструє поступовий розвиток від автоматичних, біологічно зумовлених реакцій до

більш складних, усвідомлених, соціально й духовно інтегрованих форм адаптації, що відображає зростання рівня особистісної зрілості та гнучкості в подоланні життєвих труднощів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дубчак Г. М. Аналіз навчального стресу студентів: гендерний аспект. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2016 № 6. С. 39–47.
2. Іщенко А. В. Природа і причини виникнення стресів у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 7. С. 91–96.
3. Назаренко Д. Ю. Особливості учбового стресу у студентів вищого навчального закладу. *Тиждень науки*. 2011. Тиждень науки – 2011: 36. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ. В 4 т. Т. 4. 2011. С. 153–155.
4. Пирог Г. В., Марчук К. А. Стреси у студентів: причини та прояви у міжсесійний період. *International Multidisciplinary Conference «Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland»*: Conference Proceedings, Stalowa Wola, Republic of Poland, 20-21 July 2018. Volume 6. Stalowa Wola: Izdevniecība «Baltija Publishing». 2018. P. 135–138.
5. Ришко Г. М. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 493–509.
6. Семенцова О. М., Назаренко Д. Ю. Психологічні особливості прояву стресу у студентів під час навчання. *Вісник Національного університету «Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка»*. 2017. № 58. С. 142–147.
7. Федорова Я. В. Стрес та його роль в навчальній діяльності студента. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. № 39 (4). С. 290–294.
8. Amirkhan J. A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. P. 1066–1074.
9. Lazarus R.S., De Longis A. Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*. 1983. Vol. 38. N 3. P. 9–17.
10. Folkman S., Schaefer C., Lazarus R.S. Cognitive processes as mediators of stress and coping // Human stress and cognition: An information processing approach / Ed. by V. Hamilton, D.M. Warburton. London; New York: Wiley, 1979. P. 265–298.
11. Matheny K.B., Aycock D.W., Hugh J.L., Cutlette W.L., Silva-Cannella K.A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *Counseling Psychologist*. 1986. Vol. 14. P. 499–549.
12. Lazarus R. S., Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping; Springer Publishing Company: Berlin, Germany. 1984.
13. Weber H. Belastungsverarbeitung. *Z. fur Klinische Psychologie*. 1992. B. 21. N 1. P. 17–27.
14. Wong P.T. Effective management of life stress: The resource-congruence model. *Stress Medicine*. 1993. Vol. 9. P. 51–60.

REFERENCES

1. Dubchak, H.M. (2016). Analiz navchalnoho stresu studentiv: hendernyi aspekt [Analysis of students' academic stress: gender aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy*. № 6. S. 39–47. [in Ukrainian]
2. Ishchenko, A. V. (2022). Pryroda i prychyny vynyknennia stresiv u studentskoi molodi [The nature and causes of stress in students]. *Aktualni problemy psykholohii v zakladakh osvity*. № 7. S. 91–96. [in Ukrainian]

3. Nazarenko, D. Yu. (2011). Osoblyvosti uchbovoho stresu u studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Features of academic stress in students of higher education institutions]. Tyzhden nauky. 2011. Tyzhden nauky – 2011: 3b. tez dop. shchorich. nauk.-prakt. konf. vykladachiv, naukotsiv, molodykh uchenykh, asp-irantiv, studentiv ZNTU. V 4t. T4. S. 153–155. [in Ukrainian]
4. Pyroh, H. V., Marchuk, K.A. (2018). Stresy u studentiv: prychyny ta proiavy u mizhsesiyni period [Stress in students: causes and manifestations during the intersessional period]. International Multidisciplinary Conference «Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland»: Conference Proceedings, Stalowa Wola, Republic of Poland, 20-21 July 2018. Volume 6. Stalowa Wola: Izdevnieciba «Baltija Publishing». P. 135–138. [in Ukrainian]
5. Ryshko, H. M. (2013). Osnovni kontseptualni teorii ta pidkhody do vyvchennia fenomena stresostyikosti osobystosti [Basic conceptual theories and approaches to studying the phenomenon of personality stress resistance]. Problemy suchasnoi psykholohii. Vyp. 22. S. 493–509. [in Ukrainian]
6. Sementsova, O. M., Nazarenko, D.Yu. (2017). Psykholohichni osoblyvosti proiavu stresu u studentiv pid chas navchannia [Psychological features of stress in students during study]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Zhytomirskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka». № 58. S. 142–147. [in Ukrainian]
7. Fedorova, Ya. V. (2013). Stres ta yoho rol v navchalnii diialnosti studenta [Stress and its role in student academic performance]. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia. № 39 (4). S. 290–294. [in Ukrainian]
8. Amirkhan, J. A. (1990). Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator. Journal of Personality and Social Psychology. P. 1066–1074. [in English]
9. Lazarus, R.S., De Longis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. American Psychologist. Vol. 38. N 3. P. 9–17. [in English]
10. Folkman, S., Schaefer, C., Lazarus, R.S. (1979). Cognitive processes as mediators of stress and coping // Human stress and cognition: An information processing approach / Ed. by V. Hamilton, D.M. Warburton. London; New York: Wiley. P. 265–298. [in English]
11. Matheny, K.B., Aycok, D.W., Hugh, J.L., Cutlette, W.L., Silva-Cannella, K.A. (1986). Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for

- treatment. Counseling Psychologist. Vol. 14. P. 499–549. [in English]
12. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. (1984). Springer Publishing Company: Berlin, Germany. [in English]
13. Weber, H. (1992). Belastungsverarbeitung. Z. fur Klinische Psychologie. B. 21. N 1. P. 17–27. [in English]
14. Wong, P.T. (1993). Effective management of life stress: The resource-congruence model. Stress Medicine. Vol. 9. P. 51–60. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШАХОВ Владислав – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: психологія стресу, копінг-стратегії та адаптація психоемоційне здоров'я студентської молоді, психологічна стійкість в умовах соціальних криз.

ШАХОВ Володимир – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: педагогічна психологія, психологічна підтримка в освітньому процесі, психологічні аспекти професійної підготовки, стресостійкість у педагогічній діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHAKHOV Vladyslav – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Practical Psychology Mariupol State University.

Scientific interests: psychology of stress, coping strategies and adaptation, psycho-emotional health of student youth, psychological resilience in conditions of social crises.

SHAKHOV Volodymyr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology and Social Work Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: pedagogical psychology, psychological support in the educational process, psychological aspects of professional training, stress resistance in pedagogical activity.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.14:372.857

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-413-417

ПЛЮЩ Валентина –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри природничих наук та методик викладання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8099-1566>
e-mail: valentynapl@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті актуалізується проблема організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей організації та основних форм самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. Визначено основні принципи організації самостійної роботи студентів: наступності, послідовності, індивідуалізації діяльності; альтернативності; алгоритмізації; зворотнього зв'язку; зовнішнього контролю; рефлексії діяльності. На основі аналізу понять «дистанційне навчання» та «самостійна робота студентів», їх моделей виокремлено основні умови ефективної організації самостійної роботи студентів під час дистанційного навчання: участь роботодавців в обговоренні освітніх програм, формуванні результатів навчання та розширенні й доповненні змісту освітніх

компонентів позитивними освітніми практиками; організація інноваційної системи освітнього процесу шляхом впровадження в освітній процес цифрових освітніх платформ; поєднання традиційних, інноваційних (цифрових) форм самостійної роботи студентів з елементами неформальної освіти; постійне удосконалення цифрових навичок учасників освітнього процесу та систематичного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Описано основні форми самостійної роботи студентів для забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців. З'ясовано, що дистанційне навчання надає нові можливості для більш активного залучення студентів до освітнього процесу і обґрунтовано переваги організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання: індивідуалізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи, зростання обсягу виконаних завдань, розширення інформаційних потоків при використанні мережі Internet, підвищення мотивації та пізнавальної активності, розширення шляхів зворотного зв'язку.

Ключові слова: самостійна робота студентів, дистанційне навчання, методи навчання, форми організації навчання.

PLIUSHCH Valentyna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Natural Sciences and Methods of its Teaching Department of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8099-1566>
e-mail: valentyanapl@ukr.net

ORGANISING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

The article explores the problem of organising students' independent work in the context of distance learning. The aim is to provide a theoretical justification of the specific features and main forms of students' independent work within a distance learning environment. The principles underlying this process are defined as continuity, consistency, individualisation, alternativeness, algorithmisation, feedback, external control, and reflection. A detailed analysis of the concepts of "distance learning" and "students' independent work", along with their models, makes it possible to identify the key conditions for effective organisation of independent learning. These conditions include the active participation of employers in discussing educational programmes, defining learning outcomes, and enriching the content of educational components with positive educational practices. They also involve developing an innovative educational system through the use of digital learning platforms; integrating traditional and innovative (digital) forms of independent work with elements of non-formal education; and ensuring the continuous improvement of digital skills among all participants in the educational process, supported by the systematic professional development of academic staff. The article further outlines the main forms of students' independent work that contribute to high-quality preparation of future professionals. It is demonstrated that distance learning provides new opportunities for more active student engagement in the educational process. In addition, the advantages of organising students' independent work in a distance learning environment are substantiated. These advantages include the individualisation of learning, the intensification of independent work, a greater volume of completed tasks, the expansion of information flows through the use of the Internet, increased motivation and cognitive activity, and more diverse feedback channels.

Keywords: students' independent work, distance learning, teaching methods, forms of learning organisation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах сьогодення система освіти зазнає різних трансформацій. З одного боку, спостерігається зміна освітнього середовища, що пов'язана з модернізацією системи вищої освіти; збільшенням обсягів інформації та їх постійним оновленням; наявністю численних додаткових онлайн та офлайн-курсів, платформ, що пропонують контент для саморозвитку у різноманітних форматах: міжнародних, національних, стипендіальних програм, конкурсів, олімпіад. З іншого боку, підвищуються вимоги роботодавців до кваліфікації випускників, що призводить до формування алгоритму самостійного здобуття знань протягом усього життя в умовах зростання конкуренції на ринку праці.

Система сучасної вищої освіти націлена на підготовку студентів – майбутніх фахівців, які, передусім, готові до оволодіння способами активного оволодіння знаннями, уміннями та навичками, до адаптації практичних навичок до умов середовища, що швидко змінюється, до потреб споживачів або вимог роботодавця.

Реалізація завдань професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає вивчення та наукового переосмислення застосування методів та форм організації навчання взагалі, та самостійної роботи студентів, зокрема, особливо в умовах дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні положення упровадження дистанційного навчання студіювали А. Андреев, В. Куха-

ренко, Е. Лузік, Н. Ладогубець, Є. Полат, В. Солдаткін, О. Тіхомірова, А. Хуторської, Д. Пейнтер (D.Painter), П. Валіатан (P. Valiathan), Е. Розетт (A. Rossett), Р. Воран-Фразе (R. Vaughan Frazze), Р. Шанк (R. Schank) та інші; особливості організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти розкрито у наукових студіях Л. Величко, О. Гольдіна, А. Дуднікової, Т. Засекиної, В. Ільченко, О. Корбут, В. Кухаренко, Н. Морзе, К. Пікуль, О. Пометун, О. Солошенко та інших; становлення дистанційної освіти, питання її змісту та структури висвітлювали Є. Полат, В. Кухаренко, Р. Шаран, Б. Шуневич та інші.

Особливості самостійної роботи як певного виду взаємодії викладача та студентів для досягнення результату освітнього процесу знайшли висвітлення в теоретичних доробках О. Андреева, В. Беспалько, В. Бикова, Н. Бойко, Г. Бутенко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Михайлюк та інших; питанням змісту самостійної роботи присвячені роботи О. Дубасенюк, В. Козакова, П. Підкасистого; особливості організації самостійної роботи висвітлені у працях А. Алексюка, І. Шимко, Л. Янчарської та інших. Разом з тим можливості дистанційного навчання і його вплив на організацію самостійної діяльності студентів зумовлюють потребу в подальшому дослідженні цього питання. Зокрема, аналіз різних освітніх систем показав домінування традиційних підходів до організації самостійної роботи студентів ЗВО в умовах дистанційного та змішаного навчання. Актуальність дослідження

також обумовлена протиріччям між необхідністю формування готовності до самостійної роботи як основи професійної компетентності студентів та недостатньою розробленістю умов ефективної реалізації цього процесу в умовах дистанційного навчання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості організації та основні форми самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науково-педагогічній та методичній літературі поняття «дистанційне навчання» трактується по-різному. В Законі України «Про освіту» поняття «дистанційна форма здобуття освіти» визначено як індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Нам імпонує визначення, запропоноване Е. Лузік, Н. Ладогубець, Г. Селезень, відповідно до якого дистанційне навчання визначено «як цілеспрямований процес інтерактивної навчальної взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання, а також навчальних засобів між собою; індиферентний до розташування їх у просторі та часі і реалізований у специфічній дидактичній системі міжособистісно-комунікаційних синхронних або асинхронних зв'язків [2]. Реалізація освітніх програм під час дистанційного навчання вимагає суттєвої перебудови роботи всіх структурних підрозділів закладів освіти, організацію контактної роботи учасників освітнього процесу виключно в електронному інформаційно-освітньому середовищі.

Перелік моделей дистанційного навчання невпинно зростає, зокрема в науково-педагогічній літературі описано наступні моделі дистанційного навчання: Multi-Access, Blended Synchronous (змішана синхронна), Synchronous Hybrid (гібридна синхронна), HyFlex (гібридно-гнучка), BlendFlex (змішана-гнучка), Comodal, Trimodal, Multi-Access (навчання з множинним доступом) тощо [1]. Не зважаючи на різні моделі, дистанційне навчання, в порівнянні з традиційним, має певні особливості: розподіл, гнучкість, масовість, інтерактивність, мережевість, функціональність, інноваційність, комплексність, творчість [4].

Теоретичний аналіз педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що існують різні підходи і до тлумачення терміна «самостійна робота студентів». У переважній більшості досліджень поняття «самостійної роботи» студіюють як вид індивідуальної та колективної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння знань та умінь, формування відповідних компетентностей, що здійснюється за особистою ініціативою студента під прямим чи опосередкованим керівництвом викладача. Окрім того, поняття «самостійної роботи» також витлумачують як специфічний засіб педагогічного впливу, що дозволяє здійснювати організацію та управління освітньому процесі; пошук інформації для

вирішення навчальних, наукових та професійних завдань, що розвиває творчий потенціал, інтелектуальну ініціативу, особистісну самостійність та відповідальність студентів. Таким чином, самостійна робота студентів розглядається і як педагогічний інструмент, і як метод навчання, і як засіб навчання, і як форма організації освітнього процесу, і як основа самоосвіти тощо.

У науково-педагогічній літературі виокремлено чотири основні моделі організації самостійної роботи студентів: модель соціальної взаємодії (модель кооперованого навчання, метод соціальної допитливості, метод групового дослідження, лабораторний метод); інформаційно-процесуальна модель (модель розвитку наукового інтересу, модель розвиваючого навчання і когнітивного розвитку); персоніфікована модель (недирективне навчання, модель концептуальної системи); біхевіористична модель (модель модифікації поведінки) [1]. Варто зазначити, що ці моделі мають спільні ознаки щодо визначення видів самостійної роботи в умовах організації як дистанційного, так і змішаного навчання, оскільки для кожного освітнього компоненту розробляються як обов'язкові, так і вибіркові навчальні завдання для самостійної роботи.

Організація самостійної роботи студентів спирається на основні принципи: наступності та послідовності, індивідуалізації діяльності; альтернативності; алгоритмізації; зворотнього зв'язку; зовнішнього контролю; рефлексії діяльності.

Зміст самостійної роботи студента визначається робочою навчальною програмою та силабусом освітнього компоненту, завданнями та рекомендаціями викладача. Формування змісту самостійної роботи включає: визначення та обґрунтування необхідного переліку тем, питань і завдань, які виносяться на самостійне опрацювання студентів; визначення змісту та обсягу теоретичної навчальної інформації та практичних завдань з кожної теми, які виносяться на самостійну роботу; відбір методів та форм самостійної роботи студентів у системі дистанційного навчання; визначення форм та методів контролю за самостійним виконанням студентами завдань; розробка критеріїв оцінювання результатів самостійної діяльності здобувачів. Уважаємо, що організація самоосвітньої роботи студентів повинна бути адаптована і до умов дистанційної навчання на засадах послідовності й комплексності та відповідати певним умовам, що забезпечують її ефективність.

Організація самостійної роботи студентів має починатися ще на етапі обговорення освітніх програм за участю роботодавців, випускників та професорсько-викладацького складу (у формі круглих столів, семінарів, конференцій тощо). Тому першою умовою удосконалення організації самостійної роботи ми виокремили участь роботодавців в обговоренні освітніх програм, формуванні результатів навчання та компетенцій, розширення та доповнення змісту освітніх компонентів позитивними освітніми практиками. Оскільки конкурентоспроможний фахівець має бути готовим до самонавчання та безперервної

самоосвіти, а подібні навички можна сформувати за допомогою самостійної роботи, то ЗВО має проводити обговорення освітніх програм за участю роботодавців, випускників та професорсько-викладацького складу з метою аналізу діючих освітніх програм та визначення перспектив їх удосконалення відповідно до потреб ринку праці.

Наступна визначена нами умова полягає у організації інноваційної системи освітнього процесу шляхом впровадження в освітній процес сучасних освітніх платформ із предметним змістом. Для організації дистанційного навчання в умовах пандемії COVID 2019 в Центральнотериторіальному державному університеті імені Володимира Винниченка запроваджено програмне забезпечення Google Workspace for Education. Досвід використання платформи дозволив визначити структуру електронного курсу: робоча програма, силабус, критерії оцінювання, розподіл балів, рекомендована література; модулі (лекцій, плани та завдання до практичних та лабораторних занять, лабораторний журнал, теми і завдання до самостійної роботи; перелік індивідуальних завдань, проєктів тощо); неформальна освіта (компонент, де викладач публікує посилання на онлайн курси, що стосуються теми, розділу чи модулю, що вивчається); тестовий поточний та підсумковий контроль підсумковий контроль тощо. Платформа Google Classroom має ряд переваг, які дозволяють оптимізувати самостійну роботу студента: дозволяє чітко простежити період виконання; дотримання термінів подання робіт на перевірку; зворотний зв'язок зі студентами (завдання доопрацьовані, недоопрацьовані, кількість доопрацьованих завдань тощо); платформа дозволяє встановити критеріальне оцінювання, використовуючи додаткові інструменти.

Наступною умовою ефективності організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання ми виділяємо поєднання традиційних, інноваційних (цифрових) форм самостійної роботи студентів з елементами неформальної освіти. В залежності від змісту освітнього компоненту та (або) теми найбільш оптимальними формами самостійної роботи студентів ми вважаємо: виконання завдань на опрацювання тексту навчального матеріалу, виконання вправ задач, тестування, складання схем, узагальнювальних таблиць, таблиць порівняння, структурно-логічних схем, виконання індивідуально-дослідницьких та ситуативних завдань, підготовку проєктів, пошук і аналіз електронних ресурсів з відповідної теми (визначення проблем, перспектив, складання бібліографічного списку), написання інформаційного повідомлення, реферату, статті, конспекту першоджерела, есе, рецензії, наукової роботи оформлення результатів у вигляді тез, статей тощо. Окрім того, значну увагу варто приділити використанню симуляторів, імерсивних технологій (віртуальних лабораторій) для формування завдань самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання, таких як мобільний додаток LiCo, онлайн платформа інтерактивних симуляцій для природничих наук і математики PhET,

імерсивне лабораторне середовище LABSTER Virtual Laboratory тощо. До інноваційних форм також можна віднести створення візуального контенту засобами онлайн сервісів та платформ, створення блогу, освітнього середовища (курсу засобами Google Workspace for Education для педагогічних спеціальностей), розробка сайту тощо.

В методичних рекомендаціях до самостійної роботи варто висвітлювати не лише зміст та форми завдання, а й навести відповідний порядок оформлення. Наприклад, роботу зі складання анотованого каталогу інформаційних ресурсів з навчальної теми доцільно планувати в з розробкою загальнотематичних ресурсів, корисних онлайн-сервісів, офіційних нормативних джерел тощо.

Під використанням елементів неформальної освіти при організації самостійної роботи студентів ми розуміємо залучення студентів до проходження масових онлайн курсів на різноманітних платформах: EdEra, Prometheus, Coursera, Mozaik (для студентів педагогічних спеціальностей), засобами яких можна сприяти розвитку як загальних, так і фахових компетентностей (в залежності від теми курсу і спеціальності). Уважаємо окреслений вид самостійної роботи як не обов'язковий. Якщо в змісті освітнього компоненту є тема або навіть модуль, який відображено на певній масовій платформі, викладач рекомендує студенту ознайомитись з можливостями курсу, і, за бажанням, пройти його. Перелік таких курсів може надавати як сам викладач (нами було зазначено це як структурний компонент дистанційного курсу на платформі Google Classroom), так і студент самостійно може знаходити їх. Головною умовою для зарахування балів за проходження курсу є відповідність назв теми (модуля), кількість виділених на неї годин та програмних результатів навчання, що зазначено в робочій програмі освітнього компоненту. Для зарахування балів студент подає відповідний сертифікат, готує презентацію за матеріалами курсу або демонструє свої розробки, створені в межах курсу. Практика використання елементів неформальної освіти засвідчила достатній інтерес здобувачів освіти до таких видів робіт.

В якості наступної умови ефективної організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання ми виокремили постійне удосконалення цифрових навичок учасників освітнього процесу та систематичного підвищення кваліфікації (зокрема методичного аспекту) науково-педагогічних працівників.

Можливості дистанційного навчання дозволяють організувати самостійну роботу студентів в активній формі, у процесі спільного вирішення навчальних завдань як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи, посилити комунікацію учасників освітнього процесу, автоматизувати оцінювання знань та умінь студентів при вирішенні тренувальних та контрольних тестових завдань, забезпечити можливість доступу студентам з різним рівнем навчальних досягнень та з особливими освітніми потребами.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання з урахуванням визначених умов має ряд переваг, а саме:

- індивідуалізація навчання (застосовуючи окрему методику для кожного студента, дозволяє враховувати його індивідуальні особливості, дозволяє забезпечувати і контролювати індивідуальний темп навчальної діяльності: студент має можливість самостійно обрати момент переходу до наступної теми (завдання), задавати швидкість подання завдань і час їх виконання; надає можливість студенту самостійно переходити від більш високого ступеня складності навчального матеріалу до більш легкого і навпаки);
- інтенсифікація самостійної роботи (дає можливість раціоналізувати час, який під час традиційного навчання витрачається на демонстраційні моменти, пошук інформації тощо);
- зростання обсягу виконаних завдань (студент обирає і визначає для себе ступінь складності навчального завдання, у нього є можливість спробувати свої сили на різних рівнях складності та врахувати прогалини у засвоєнні навчального матеріалу, при цьому комп'ютер може виконувати функції регулятора, попереджуючи студента, що його темп роботи або занадто повільний чи швидкий);
- використання мережі Internet розширює можливості інформаційного пошуку;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи;
- нові можливості зворотного зв'язку (спілкування зі студентами та студентів між собою через месенджери, форуми, чати тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, підвищення ролі самостійної роботи в процесі навчання у закладі вищої освіти вимагає відповідної організації освітнього процесу, модернізації навчально-методичних джерел, розробки нових дидактичних засобів навчання, навчально-методичної літератури, спрямованої на ефективну організацію самостійної роботи студентів, а також розробки відповідних форм та методів контролю, оцінювання та коригування навчальних досягнень студентів. Проведення дослідження доводить значущість та ефективність використання дистанційного курсу, створеного на платформі Google Classroom для організації самостійної діяльності здобувачів вищої освіти. Удосконалення напрямів самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання доводить доцільність поєднання окремих елементів неформальної освіти з її традиційними та інноваційними (цифровими) формами. Подальші дослідження плануються щодо розробки змістового наповнення форм самостійної роботи студентів відповідних освітніх компонентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Плющ В.М. Методика навчання органічної хімії майбутніх учителів природничих наук, хімії та біології в

умовах змішаного навчання. *Вісник науки та освіти*. (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»): журнал. 2023. № 11(17) С. 1021-1025. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/7848>

2. Плющ В.М., Терещенко О.В. Ефективність дистанційного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні*. (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»): журнал. 2022. № 5. С. 163-174. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/1601/1599>

3. Про освіту: Закон України від 15.04.2025. № 4353-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

4. Pryadko, O. (2023). Features of the organization of students independent work in the conditions of distance education. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. № 11(3). Pp. 81-91. URL: [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(3\).2023.81-91](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(3).2023.81-91)

REFERENCES

1. Plushch, V.M. (2023). *Metodyka navchannia orhanichnoi khimii maibutnikh uchyteliv pryrodnychikh nauk, khimii ta biolohii v umovakh zmishanoho navchannia* [Methods of teaching organic chemistry to Future science, chemistry and biology teachers Through blended learning] *Visnyk nauky ta osvity* (Seriiia «Filolohiia», Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Sotsiolohiia», Seriiia «Kultura i mystetstvo», Seriiia «Istoriia ta arheolohiia»): zhurnal. 11(17). S. 1021–1025. [in Ukrainian]

2. Plushch, V.M., Tereshchenko, O.V. (2022) *Efektivnist dystantsiinoho navchannia studentiv u zakladykh vyshchoi osvity* [Efficiency of distance learning in higher education institutions]. *Nauka i tekhnika sohodni* (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Pravo», Seriiia «Ekonomika», Seriiia «Tekhnika», Seriiia «Fiziko-matematychni nauky»): zhurnal. No 5. S.163-174. [in Ukrainian]

3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 15.04.2025. № 4353-IX. [On Education: Law of Ukraine dated 15.04.2025. No. 4353-IX]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]

4. Pryadko, O. (2023). Features of the organization of students independent work in the conditions of distance education. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 11(3). 81-91. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПЛЮЩ Валентина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничих наук і методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теоретичні та методичні основи професійного самовдосконалення майбутніх учителів природничих дисциплін; самостійна робота студентів; сучасні освітні технології навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PLIUSHCH Valentyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Natural Sciences and Methods of its Teaching Department of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: Theoretical and Methodical Principles of Professional Development of Future Natural Science Teachers; Modern educational technologies.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378. 057

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-418-424

ШАФАРЧУК Тетяна –

старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1540-2200>
e-mail: algool33@gmail.com

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ НАД ВОКАЛЬНИМИ ТВОРАМИ В КЛАСІ АКАДЕМІЧНОГО ВОКАЛУ

У статті автор розглядає методичні аспекти роботи студентів-вокалістів над вокальними творами в класі академічного вокалу.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, автор доводить, що робота над вокальними творами у класі сольного співу є фундаментальним елементом підготовки майбутніх вокалістів до успішної професійної діяльності. Саме в процесі роботи над репертуаром відбувається інтеграція теоретичних знань, технічних навичок та художньої виразності, необхідних для повноцінного професійного становлення вокаліста. Без глибокого та систематичного вивчення різноманітних вокальних творів неможливо сформувати справжнього майстра вокального мистецтва.

Ефективне засвоєння студентами науково обґрунтованих і педагогічно доцільних методів роботи над вокальними творами відіграє вирішальну роль у формуванні ключових фахових компетентностей, необхідних для успішної кар'єри вокаліста. Ці компетентності включають уміння технічно грамотно та емоційно виразно виконувати вокальні твори різних стилів та жанрів; здатність створювати переконливий сценічний образ, володіти акторською майстерністю та ефективно взаємодіяти з аудиторією; вміння аналізувати вокальні твори, розробляти індивідуальні програми навчання, використовувати ефективні методи та прийоми навчання вокалу; величезну роль відіграють знання історії музики, теорії музики, вокальної літератури, іноземних мов (для виконання вокальних творів мовою оригіналу), навички самоменеджменту та маркетингу (для успішного просування себе як артиста).

Успішність роботи студентів над вокальними творами у класі сольного співу безпосередньо залежить від здатності викладачів ефективно та раціонально поєднувати різні групи педагогічних принципів, а саме принципи науковості, систематичності, послідовності, доказовості, об'єктивності; принципи наочності, доступності, індивідуалізації, активності, свідомості, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою; принципи формування вокального звуку, розвитку музичного слуху та ритму, виховання художнього смаку, формування сценічної культури.

Ефективна інтеграція цих принципів дозволяє створити оптимальне навчальне середовище, яке сприяє всебічному розвитку вокального таланту студента, формуванню його професійних компетентностей та підготовці до успішної кар'єри тощо.

Ключові слова: заклад вищої освіти, майбутній вокаліст, методи роботи над вокальним твором, фахова підготовка, професійна компетентність майбутнього вокаліста, академічний вокал.

SHAFARCHUK Tetiana –

senior lecturer at the Department of Vocal and Choral Training
of the K. D. Ushynskyi South
Ukrainian National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1540-2200>
e-mail: algool33@gmail.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' WORK ON VOCAL WORKS IN ACADEMIC VOCAL CLASS

In the article, the author considers the methodological aspects of the work of student vocalists on vocal works in the academic vocal class.

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the author proves that work on vocal works in the solo singing class is a fundamental element of preparing future vocalists for successful professional activity. It is in the process of working on the repertoire that the integration of theoretical knowledge, technical skills and artistic expressiveness occurs, necessary for the full professional development of a vocalist. Without a deep and systematic study of various vocal works, it is impossible to form a true master of vocal art.

Effective mastery by students of scientifically based and pedagogically appropriate methods of working on vocal works plays a decisive role in the formation of key professional competencies necessary for a successful career as a vocalist. These competencies include the ability to technically competently and emotionally expressively perform vocal works of various styles and genres; the ability to create a convincing stage image, possess acting skills and effectively interact with the audience; the ability to analyze vocal works, develop individual training programs, use effective methods and techniques for teaching vocals; knowledge of music history, music theory, vocal literature, foreign languages (for performing vocal works in the original language), self-management and marketing skills (for successful promotion as an artist) play a huge role.

The success of students' work on vocal works in the solo singing class directly depends on the ability of teachers to effectively and rationally combine different groups of pedagogical principles, namely the principles of scientificity, systematicity, consistency, demonstrability, objectivity; the principles of clarity, accessibility, individualization, activity, consciousness, strength of knowledge acquisition, connection of theory with practice; the principles of vocal sound formation, development of musical ear and rhythm, education of artistic taste, formation of stage culture.

Effective integration of these principles allows creating an optimal learning environment that promotes the comprehensive development of the student's vocal talent, the formation of his professional competencies and preparation for a successful career, etc.

Key words: higher education institution, future vocalist, methods of work on a vocal work, professional training, professional competence of the future vocalist, academic vocal.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У системі вищої освіти пріоритетним завданням професійної підготовки майбутніх во-

калістів є формування фахових компетентностей, які є запорукою успішної концертно-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

У контексті мистецької освіти фахова компетентність включає в себе вокально-технічну, музично-естетичну, виконавську та педагогічну компетентність тощо, формування яких відбувається протягом усього періоду навчання в закладі вищої освіти і цей процес включає теоретичну та практичну підготовку, а також самостійну роботу здобувачів освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблематика мистецької освіти завжди була в центрі уваги багатьох дослідників, зокрема Л. Василенко, Н. Косінської, Ю. Мережко, Н. Овчаренко, О. Олексюк, О. Процишині, О. Ребрової, Н. Сегеди, Л. Тоцької, О. Щолокової та ін.

Особливий внесок у дослідження педагогічних аспектів професійної підготовки майбутніх вокалістів зробили такі науковці, як В. Зотова, В. Денисюк, Е. Економова, С. Леонтієва, Н. Можайкіна, В. Осадча, О. Петрикова, Є. Проворова, В. Юрчук, В. Яковенко та ін.

Науково-методичний та мистецтвознавчий аспекти вокальної педагогіки та виконавства знайшли відображення у наукових дослідженнях В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Л. Дерев'янка, Н. Дрожжиної, Ю. Мережко, Н. Овчаренко, Т. Пляченко, О. Стахевич, Ю. Юцевича та ін.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні методів роботи здобувачів освіти над вокальними творами, які сприяють ефективному формуванню фахових компетентностей майбутніх вокалістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація освітнього процесу в класі академічного вокалу закладу вищої освіти має свою специфіку та ґрунтується на тісному взаємозв'язку всіх структурних компонентів індивідуального заняття. На думку С. Гмиріної, до цих компонентів відносяться наступні:

1. Налаштування – важливо створити комфортну та доброзичливу атмосферу на занятті, що сприятиме психологічному розслабленню та налаштуванню здобувача освіти на творчу роботу.

2. Мотивація – викладач повинен допомогти здобувачу освіти усвідомити цілі та завдання заняття, мотивувати його до активної участі в навчальному процесі.

3. Концентрація – майбутній вокаліст повинен зосередитися на виконанні вправ та вокальних творів тощо.

4. Різноманітні вправи – для розігріву голосового апарату та підготовки його до інтенсивної роботи; для розвитку правильного співацького дихання та його координації з голосоутворенням; для розвитку чіткої дикції та артикуляції; для формування плавного, рівного звуку, для розвитку точного інтонування, чистоти та строю виконання тощо.

5. Виконання різноманітних вокалізів, що мають на меті підготувати студента до подолання технічних труднощів, які можуть виникнути під час виконання вокальних творів. Вокалізи повинні поступово ускладнюватися за рівнем складності, охоплюючи різні аспекти вокальної техніки, а завдання викладача полягає в урахуванні індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти

та підбору вокалізів, які відповідають його рівню підготовки.

6. Практичне застосування вокально-виконавських вмінь та навичок в процесі художньо-образної інтепретації різноманітних за жанрами та стилями вокальних творів.

7. Педагогічний та самоаналіз аналіз роботи студента на занятті та визначення завдань для самостійної домашньої роботи [1, с. 80].

С. Гмиріна зазначає, що навчальний вокальний репертуар студента-вокаліста складається з традиційного класичного репертуару, обробок народних пісень, сучасних вокальних творів та вокальних творів для дітей. Традиційний класичний репертуар є фундаментом вокальної освіти та включає арії з опер, романси, твори композиторів-класиків різних епох. Виконання класичних вокальних творів потребує від студента глибокого розуміння стилю, володіння різноманітними вокальними техніками, вміння передавати емоційний зміст музичних творів. Оперні арії є складним та багатограним матеріалом, який сприяє розвитку професійної майстерності вокаліста.

Романси, як класичні, так і побутові, є важливою складовою вокального репертуару, адже вони дозволяють студентам опрацювати різні аспекти вокальної техніки, такі як звуковедення, дихання, артикуляція, а також сприяють розвитку вміння передавати ліричний або драматичний характер твору.

Виконання сучасної музики вимагає від вокаліста гнучкості, адаптивності та вміння інтерпретувати нові музичні ідеї.

Обробки народних пісень з інструментальним супроводом та а cappella є важливою складовою навчального репертуару. Вони знайомлять студентів з національними музичними традиціями, розвивають відчуття ритму та мелодії, а також сприяють формуванню сценічної культури. На думку С. Гмиріної, українські народні пісні є справжнім скарбницею для розвитку та вдосконалення професійного вокального голосу. Їхня унікальна мелодика, ритміка та емоційність створюють сприятливі умови для формування не лише технічних навичок, але й індивідуальної виконавської манери [1, с. 79].

Використання українських народних пісень у навчальному процесі сприяє ефективному розвитку різноманітних аспектів вокальної техніки, до яких можна віднести:

– плавне звуковедення – співучість та протяжність багатьох українських народних мелодій сприяють розвитку плавного та безперервного звуковедення, що є основою професійного вокалу;

– розвиток співацького дихання – різноманітність фразування та тривалості музичних фраз в українських піснях вимагає від вокаліста гнучкого та контрольованого дихання, що сприяє його розвитку та вдосконаленню;

– розвиток ладового чуття – багатство ладової системи української народної музики сприяє розвитку тонкого ладового чуття, що є необхідним для інтонаційно точного та виразного виконання творів;

– формування сталої співацької манери – виконання українських народних пісень сприяє формуванню природної та невимушеної манери співу, якій властиві органічність звучання, чітка дикція та артикуляція, відмінний слуховий контроль та природна кантилена тощо.

Кожен з цих розділів навчального вокального репертуару є важливим для формування професійного вокаліста, який володіє різноманітними виконавськими навичкам [1, с. 79].

Власний педагогічний досвід та аналіз науково-методичної літератури дозволили зробити висновок про те, що на початкових етапах навчання доцільно використовувати твори зі шкільного пісенного репертуару, які слугують не лише художньо-технічним матеріалом для формування початкових вокальних навичок, але й можуть стати в нагоді для подальшої музично-педагогічної роботи в закладах освіти.

У міру досягнення певних успіхів у навчанні репертуар студентів-вокалістів розширюється та ускладнюється, включаючи твори різних жанрів та стилів, що відповідають вимогам професійної підготовки. Важливо зазначити, що формування навчального вокального репертуару є динамічним процесом, який постійно вдосконалюється та адаптується до потреб студентів та вимог сучасного музичного мистецтва [4, с. 58].

На думку науковців, ефективність професійної підготовки майбутніх вокалістів у класі академічного вокалу тісно пов'язана з оптимальним поєднанням та обґрунтованим використанням різних груп методів: загальнонаукових, дидактичних та фахових.

У контексті педагогіки вищої освіти метод навчання визначається як структурований та взаємопов'язаний процес діяльності викладачів та студентів, який спрямований на досягнення цілей, визначених вищою школою, тобто метод – це не просто набір інструментів, а цілісна система, яка охоплює планування, організацію, мотивацію та контроль навчання. З огляду на це, успішність навчально-пізнавальної діяльності студентів багато в чому визначається здатністю викладачів до ефективного вибору та застосування різноманітних методів і прийомів навчання [2, с. 207].

До загальнонаукових методів науковці відносять методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, узагальнення тощо. Застосування цих методів у навчанні вокалу сприяє розвитку логічного мислення студентів, вчить їх аналізувати музичний матеріал, виділяти головне, встановлювати зв'язки між різними явищами.

Дидактичні методи безпосередньо спрямовані на навчання й до них належать методи пояснення, ілюстрації, демонстрації, вправ, проблемного навчання тощо. Використання цих методів у навчанні вокалу допомагає студентам засвоїти теоретичні знання, оволодіти практичними навичками, розвинути вокальну техніку тощо.

До фахових відносяться методи сольфеджування, інтонування, ритмічного виховання, аналізу музичної форми. Застосування цих методів у навчанні вокалу сприяє розвитку музичного

слуху студентів, їх музичної пам'яті, відчуття ритму та гармонії [2, с. 56].

У рамках методів, що використовуються для організації та реалізації навчально-пізнавальних процесів, дослідники розрізняють кілька важливих підгруп, кожна з яких відіграє унікальну роль у забезпеченні ефективного навчання вокалу. Ці підгрупи, зокрема, включають словесні, наочні та практичні методи, які, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують всебічний розвиток майбутнього вокаліста [2, с. 101].

Словесні методи (пояснення, розповіді, бесіди та ін.) є основою для передачі теоретичних знань, необхідних для розуміння природи вокального мистецтва. Вони сприяють розвитку музичного слуху, аналітичних навичок та здатності до критичного мислення, що дозволяє студентам глибше усвідомлювати музичні твори та техніки їх виконання.

Група наочних методів охоплює ілюстрування (наприклад, використання графіків, схем), демонстрування (показування правильної техніки виконання) та самостійне спостереження (виступи інших вокалістів, перегляд відеозаписів тощо). Наочні методи дозволяють студентам візуально ознайомитись з різними аспектами вокальної техніки. Спостереження за роботою викладача або досвідчених виконавців дає можливість аналізувати їхні дії, виявляти помилки та знаходити шляхи їх виправлення.

Підгрупа практичних методів акумулює в собі різноманітні вправи (вокальні розспівки, артикуляційні тренінги) та практичні заняття. Основна мета практичних методів – формування необхідних вокальних навичок та розвиток техніки володіння голосом. Практичні вправи дозволяють студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, закріплювати отримані навички та розвивати м'язову пам'ять, необхідну для вільного та виразного вокального виконання. Саме завдяки практичним заняттям студенти набувають впевненості у своїх силах і готовності до професійної діяльності [2, с. 78].

Отже, ефективність навчання співу залежить від вмілого поєднання та доцільного застосування різних методів навчання. Викладач повинен враховувати індивідуальні особливості кожного студента, його рівень підготовки, а також специфіку музичного матеріалу, з яким він працює.

Ефективне навчання у класі академічного вокалу спирається на фундаментальні принципи формування та розвитку співацького голосу, які є основою для успішного професійного становлення вокаліста.

Формування досконалої вокальної техніки нерозривно пов'язане з глибоким розумінням особливостей функціонування голосового апарату на нейрофізіологічному рівні. Це означає, що викладач повинен володіти знаннями про нервову систему, м'язи та інші фізіологічні механізми, задіяні у процесі звукоутворення. Важливо враховувати як рефлекторні (автоматичні), так і свідомо керовані функції голосового апарату, адже це дозволяє допомогти студенту не лише усвідомити фізичні процеси, що відбуваються під

час співу, але й навчитися ефективно контролювати звукоутворення. Наприклад, розуміння нейрофізіології дихання дозволяє навчити студента правильно використовувати діафрагму та міжреберні м'язи для забезпечення стабільного та контрольованого потоку повітря, що є основою для красивого та потужного звуку. Також, розуміння роботи мозку та нервових шляхів, що контролюють м'язи гортані, дозволяє викладачу розробити вправи, спрямовані на покращення координації та гнучкості голосового апарату.

Справжній успіх у вокальному мистецтві – це не лише результат бездоганної техніки, а й поєднання технічної майстерності з артистизмом, емоційністю та глибоким розумінням музики. Тому, процес навчання співу має бути збалансованим та гармонійним, спрямованим на одночасний розвиток усіх ключових якостей співака. Це означає, що недостатньо зосереджуватися лише на технічних аспектах, таких як звукоутворення, плавне звуковедення, ефективне дихання, оптимальне резонування, чітка артикуляція, вміння використання динаміки та рухливості голосу.

Не менш важливо приділяти увагу загальній музикальності студента, що включає розвиток музичного слуху, відчуття ритму, музичної пам'яті та здатності до імпровізації. Крім того, необхідно формувати художній смак, заохочуючи студентів до вивчення різних музичних стилів, аналізу виконання музичних творів видатними виконавцями та розвитку власної інтерпретації музичних творів.

Лише поєднання технічної досконалості, музичної грамотності та розвиненого художнього смаку дозволяє вокалісту не просто відтворювати ноти, а й по-справжньому переживати та передавати емоційний зміст твору, встановлюючи глибокий зв'язок з аудиторією. Таким чином, комплексний підхід до навчання вокалу забезпечує підготовку не лише технічно обізнаного, але й творчо зрілого артиста.

В основі ефективної вокальної педагогіки лежить глибоке розуміння унікальності кожної особистості. Кожен студент, що приходить до вокального класу є неповторною індивідуальністю зі своїм набором психофізіологічних особливостей, різним рівнем попередньої музичної підготовки, унікальним фізичним станом та індивідуальними характеристиками будови та функціонування голосового апарату.

Саме тому, універсальний підхід до навчання вокалу є неприйнятним. Індивідуальний підхід, що враховує всі ці особливості, є не просто бажаним, а необхідною умовою для успішного навчання та розкриття вокального таланту кожного студента.

Це означає, що викладач повинен ретельно вивчати кожного студента, враховуючи його сильні та слабкі сторони, темп навчання, тип голосу, музичні вподобання та емоційний стан. На основі цієї інформації викладач розробляє індивідуальну програму навчання, яка враховує потреби та можливості конкретного студента, дозволяючи йому максимально розкрити свій вокальний потенціал та досягти професійних вершин.

З власного практичного педагогічного досвіду виокремимо наступні методи, які з успіхом використовуємо в процесі занять академічним вокалом.

Метод ілюстрування відіграє ключову роль у вокальній педагогіці, оскільки дозволяє студентам наочно та безпосередньо ознайомитися з правильним виконанням різних елементів вокальної техніки. Суть цього методу полягає у демонстрації викладачем зразкового звукоутворення, плавного звуковедення, чіткої дикції, виразної артикуляції, грамотного фразування тощо.

Завдяки методу ілюстрування, студенти мають унікальну можливість одночасно візуально та слухово сприймати правильний зразок виконання. Вони можуть спостерігати за положенням тіла, мімікою, рухами губ та щелепи викладача, а також аналізувати тембр, динаміку та інтонацію його голосу.

Ефективність методу ілюстрування значно зростає, якщо викладач супроводжує демонстрацію детальними поясненнями та коментарями, акцентуючи увагу на ключових моментах та особливостях техніки. Крім того, важливо, щоб викладач демонстрував не лише ідеальне виконання, але й можливі помилки та способи їх виправлення, що дозволяє студентам краще усвідомити складність вокального мистецтва та навчитися самостійно аналізувати та коригувати власні недоліки.

Репродуктивний метод передбачає відтворення студентами вокально-технічних прийомів та елементів, які були детально продемонстровані та пояснені викладачем. Мета цього методу полягає у закріпленні отриманих знань, формуванні міцних практичних навичок та розвитку м'язової пам'яті, необхідної для автоматичного та правильного виконання вокальних вправ та музичних творів.

Однак, важливо наголосити, що ефективний репродуктивний метод не повинен зводитися до простого, механічного копіювання дій викладача. Навпаки, він має передбачати глибоке осмислення сутності кожного прийому, розуміння його ролі у формуванні красивого та якісного звуку, а також свідоме застосування цих прийомів у процесі виконання вокальних вправ та музичних творів.

Метод звукового регулювання є надзвичайно важливим інструментом у вокальній підготовці, оскільки він розвиває в студентів навички самоаналізу та самоконтролю, необхідні для досягнення високої вокальної майстерності. Суть цього методу полягає в тому, щоб навчити студентів активно прислухатися до звучання власного голосу, порівнювати його з еталонним звучанням, що демонструє викладач, та вносити необхідні корективи для досягнення оптимального вокального результату.

Метод звукового регулювання включає кілька ключових аспектів:

– студенти вчаться розрізняти відмінності між звучанням власного голосу та зразковим звучанням, що демонструє викладач. Це дозволяє їм виявляти недоліки у своїй техніці, такі як неправильне звукоутворення, неточна інтонація, недостатня динаміка або нечітка артикуляція;

– за допомогою зворотного зв'язку від викладача, студенти знаходять оптимальний режим роботи голосового апарату, який дозволяє їм співати вільно, природно та без напруги. Це включає дихання, оптимальне положення гортані, ефективне використання резонаторів та збалансовану роботу м'язів, задіяних у звукоутворенні;

– студенти вчаться свідомо контролювати своє звучання, вносити необхідні корективи у тембр, динаміку, інтонацію та інші параметри голосу, щоб досягти бажаного вокального ефекту.

– особлива увага приділяється здатності студентів співати в гармонії з інструментальним супроводом, зберігаючи чистоту інтонації, ритмічну точність та загальний музичний баланс тощо.

Метод педагогічного аналізу є цінним інструментом, який виходить за рамки суто вокальної підготовки, сприяючи розвитку важливих педагогічних компетенцій у майбутніх вокалістів. Цей метод націлений на формування педагогічного мислення студентів шляхом занурення їх у конкретні педагогічні та виконавські ситуації, що вимагають аналітичного підходу та прийняття обґрунтованих рішень.

Зокрема, метод педагогічного аналізу передбачає:

– аналіз власних виступів – студенти вчаться критично оцінювати власні виступи, виявляти сильні та слабкі сторони, аналізувати використані технічні прийоми та емоційну виразність;

– аналіз педагогічних ситуацій – студенти розглядають реальні або змодельовані педагогічні ситуації, що виникають у вокальному класі (наприклад, труднощі учня з освоєнням певної техніки, проблеми з інтонацією, відсутність мотивації), аналізують можливі причини цих проблем та розробляють стратегії їх вирішення.

– розвиток аналітичного вокального слуху – студенти вчаться розрізняти нюанси звучання, виявляти недоліки в техніці виконання та визначати причини цих недоліків;

– формування навичок самооцінки – студенти вчаться об'єктивно оцінювати свій рівень вокальної майстерності, визначати напрямки подальшого розвитку та розробляти плани самовдосконалення тощо.

У процесі формування семестрового репертуару студента-вокаліста, викладачі сольного співу активно використовують метод досконалого вивчення музичного твору, що має на меті довести твір до рівня готового концертного виконання. Цей метод є комплексним та передбачає глибoku, багатогранну роботу над різноманітними аспектами вокальної майстерності, кожен з яких відіграє важливу роль у створенні цілісного та переконливого музичного образу.

Робота над інтонацією передбачає розвиток музичного слуху, здатності розрізняти та відтворювати різноманітні інтервали, а також постійний контроль за чистотою та строем виконання кожної ноти.

Робота над звукоутворенням включає формування правильного дихання (опора дихання), артикуляції (чітка та виразна вимова) та оптимального положення голосового ритичне

(гортані, язика, м'язів обличчя). Це досягається за допомогою спеціальних вокальних вправ та постійного контролю за фізичними відчуттями під час співу.

Робота над звуковеденням передбачає розвиток відчуття кантилини (плавності), вміння контролювати силу та тембр голосу, а також досягати рівного та красивого звучання на всьому діапазоні голосу.

Робота над тембром передбачає розвиток природних можливостей голосу, збагачення його різноманітними відтінками (від світлих та ніжних до глибоких та драматичних) та досягнення виразності звучання, що відповідає характеру музичного твору.

Робота над динамікою передбачає вміння контролювати силу звуку, плавно переходити від одного динамічного рівня до іншого, а також досягати балансу між голосом та інструментальним супроводом, щоб голос завжди було добре чути.

Робота над агогікою передбачає вивчення історичного контексту музичного твору, аналіз авторських позначень та експерименти з різними темпами та ритмічними акцентами.

Робота над фразуванням передбачає аналіз музичної форми, виявлення головних та другорядних тем, а також пошук власних, оригінальних способів вираження музичної думки.

Слід зазначити, що метод ескізної роботи над музичним твором, попри його потенційну користь, не набув широкого застосування серед викладачів сольного співу. Цей метод, спрямований на значне розширення навчального репертуару студента, відкриває нові можливості для його подальшої педагогічної та концертно-виконавської діяльності.

Суть ескізної роботи полягає у швидкому ознайомленні з музичним матеріалом без заглиблення у детальний аналіз та ретельне відпрацювання всіх технічних нюансів. Такий підхід дозволяє студенту охопити значно більшу кількість творів, сформувати загальне уявлення про їх зміст, стиль, епоху та композиторські особливості. Це, в свою чергу, дає можливість свідомо відібрати ті твори, які найбільше відповідають його індивідуальним інтересам, вокальним даним, сценічному образу та професійним цілям.

Особливо цінним є застосування методу ескізної роботи для студентів, які бачать своє майбутнє у педагогічній сфері. Накопичення широкого та різноманітного репертуару стає потужним інструментом у їхній роботі з учнями, дозволяючи підбирати індивідуальні програми навчання, враховуючи потреби та можливості кожного учня.

У процесі формування професійного вокаліста особлива увага приділяється використанню специфічних вокальних методів та прийомів, які безпосередньо впливають на розвиток технічної майстерності та художньої виразності.

Сольфеджування, що передбачає спів вокальної партії музичного твору з використанням назв нот (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі), є потужним інструментом для розвитку комплексу навичок та вмінь, необхідних для професійного вокаліста, стимулює аналітичне мислення, оскільки студент

змушений свідомо відстежувати та аналізувати кожну ноту в мелодії, її висоту, тривалість та місце у гармонічній структурі твору, сприяє формуванню чистого звуковисотного інтонування, оскільки студент вчиться точно відтворювати висоту кожної ноти, уникаючи фальші та неточностей.

Вокалізація, що полягає у виконанні складних фраз вокального твору без слів, лише на певному голосному звуці (наприклад, «а», «о», «у») або відкритому складі (наприклад, «ма», «ме», «мі»), є ефективним методом для розвитку технічних навичок вокаліста, допомагає розвинути ланцюгове дихання та навчитися раціонально розподіляти його протягом тривалих вокальних фраз.

Вокалізація використовується для відпрацювання складних вокально-виконавських прийомів, таких як трелі, рулади, мелізми, дозволяючи зосередитися на технічній стороні виконання без відволікання на текст.

Фонетичний метод ґрунтується на глибокому розумінні впливу окремих звуків мови (фонем – голосних і приголосних) на роботу голосового апарату та звучання співацького голосу.

Фонетичний метод дає змогу спиратися на вже сформовані мовні стереотипи студента, що полегшує процес навчання правильному звукоутворенню, допомагає налагодити правильні функції артикуляційного апарату, забезпечуючи чітку та виразну дикцію, активізує роботу гортані та органів дихання, що сприяє формуванню правильного вокального дихання та звукоутворення, сприяє правильному акустичному оформленню та поєднанню голосних і приголосних звуків у вокальних вправах і творах, забезпечуючи чистоту та ясність звучання.

Застосування цих та інших специфічних вокальних методів і прийомів у навчальному процесі сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей майбутніх вокалістів, розвитку їх технічної майстерності, музичного слуху, артистизму та інших важливих якостей, необхідних для успішної концертно-виконавської та педагогічної діяльності.

О. Шуляр стверджує, що у навчальному процесі вокаліста, як під час аудиторних занять, так і в рамках самостійної домашньої роботи, особливого значення набуває метод порівняння. Цей метод є потужним інструментом для розвитку критичного мислення, формування власного виконавського стилю та поглибленого розуміння музичного твору [5, с. 22].

Суть методу полягає у зіставленні різних інтерпретацій одного й того ж твору, вивченні його у живому виконанні, аудіо- чи відеозаписах, представлених різними виконавцями. Мета такого порівняння – не просто констатація відмінностей, а глибокий аналіз, спрямований на виявлення сильних та слабких сторін кожної інтерпретації, визначення найбільш переконливого та емоційно насиченого варіанту, а також використання отриманих знань для розробки власного, унікального підходу до виконання твору.

Студенти активно порівнюють різні інтерпретації музичного твору, ретельно аналізуючи

особливості звуковедення (плавність, рівність), фразування (логіка, виразність), динаміки (контраст, нюанси), темпу (швидкість, ритмічність), артикуляції (чіткість, виразність) та інших компонентів, що складають виконавську майстерність. Цей аналіз може включати вивчення партитури, прослуховування записів, перегляд відео виступів та читання критичних відгуків.

На основі аналізу, студенти формують власну, суб'єктивну оцінку кожної інтерпретації, визначаючи для себе найбільш вдалі та переконливі варіанти. Важливо наголосити, що «кращий варіант» не є абсолютним поняттям, а залежить від особистого смаку, музичного досвіду та творчих цілей студента. Однак, обґрунтування свого вибору має бути чітким та аргументованим, спираючись на конкретні приклади проаналізованих інтерпретацій.

Кульмінацією методу порівняння є розробка студентом власного плану роботи над твором, враховуючи свій індивідуальний вокальний та акторський потенціал, технічні навички, розуміння музики та емоційне сприйняття твору. На цьому етапі студент використовує отримані знання для створення власної, унікальної інтерпретації твору, яка відображає його особисте бачення та художній задум. Важливо, щоб цей план був конкретним, реалістичним та включав чіткі кроки для досягнення поставлених цілей.

Імпровізація є цінною навичкою як для вокаліста, так і для педагога. Студенти мають вміння імпровізувати під час виконання музичних творів, додаючи власні вокальні прикраси, змінюючи мелодію та ритм, а також в педагогічній діяльності, адаптуючи навчальний процес до потреб учнів, створюючи нові вправи та знаходячи оригінальні способи пояснення матеріалу. Імпровізація розвиває гнучкість мислення, реакцію, творчу уяву та здатність швидко адаптуватися до змін.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, підсумовуючи зазначимо, що робота над вокальними творами у класі сольного співу є фундаментальним елементом підготовки майбутніх вокалістів до успішної професійної діяльності. Саме в процесі роботи над репертуаром відбувається інтеграція теоретичних знань, технічних навичок та художньої виразності, необхідних для повноцінного професійного становлення вокаліста. Без глибокого та систематичного вивчення різноманітних вокальних творів неможливо сформувати справжнього майстра вокального мистецтва.

Успішність роботи студентів над вокальними творами у класі сольного співу безпосередньо залежить від здатності викладачів ефективно та раціонально поєднувати різні групи педагогічних принципів, а саме принципи науковості, систематичності, послідовності, доказовості, об'єктивності; принципи наочності, доступності, індивідуалізації, активності, свідомості, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою; принципи формування вокального звуку, розвитку музичного слуху та ритму, виховання художнього смаку, формування сценічної культури.

Ефективна інтеграція цих принципів дозволяє створити оптимальне навчальне середовище, яке сприяє всебічному розвитку вокального таланту студента, формуванню його професійних компетентностей та підготовці до успішної кар'єри тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гмиріна С. В. Методи роботи студентів над вокальними творами у класі сольного співу. *Музичне мистецтво в освітньому дискурсі*. № 1. 2019. С. 78–83.
2. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: [монографія]. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов. 2014. 400 с.
3. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу: навч.-метод. посіб. Для студ. мистецького ф-ту (спеціальність «Музична педагогіка і виховання»). Кіровоград: КДПУ, 2005. 80 с.
4. Степанова Л. В., Чжан Венлі. Педагогічні аспекти підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти для самостійної роботи над вокальним репертуаром. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 75. 2024. С. 56–62.
5. Шуляр О. Д. Методичні поради з питань організації самостійної роботи з сольного співу, вокальної майстерності та постановки голосу (на допомогу співакам-початківцям). Прикарпатський національний ун.-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ. 2017. 45 с.

REFERENCES

1. Hmyrina, S. V. (2019). Metody roboty studentiv nad vokal'nymy tvoramy u klasi sol'noho spivu. [Methods of students' work on vocal works in the solo singing class]. Kyiv. № 1. S. 78–83 [in Ukrainian]
2. Ovcharenko, N. A. (2014). Profesynna pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokal'no-pedahohichnoyi diyal'nosti: teoriya ta metodolohiya: [monohrafiya]. [Professional training of future teachers of music for vocal and pedagogical activity: theory and methodology: [monograph]]. Kryvyi Rih. Vyd. R. A. Kozlov. 400 s. [in Ukrainian]

3. Plyachenko, T. M. (2005). Metodyka vykladannya vokalu: navch.-metod. posib. Dlya stud. mystets'koho f-tu (spetsial'nist' «Muzychna pedahohika i vykhovannya»). [Methodology of teaching vocals: teaching-methodical manual. For students of art faculty (specialty «Musical pedagogy and education»)]. Kirovohrad: KDPU. 80 s. [in Ukrainian]

4. Stepanova, L. V., Chzhan Venli. (2024). Pedahohichni aspekty pidhotovky zdobuvachiv vyshcheyi mystets'ko-pedahohichnoyi osvity dlya samostiynoyi roboty nad vokal'nym repertuarom. [Pedagogical aspects of training applicants for higher artistic and pedagogical education for independent work on vocal repertoire]. Odesa. Vyp. 75. S. 56–62. [in Ukrainian]

5. Shulyar, O. D. (2017). Metodichni porady z pytan' orhanizatsiyi samostiynoyi roboty z sol'noho spivu, vokal'noyi maysternosti ta postanovky holosu (na dopomohu spivakam-pochatkivtsyam). [Methodological advice on organizing independent work on solo singing, vocal mastery and voice production (to help beginner singers)]. Ivano-Frankivsk. 45 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШАФАРЧУК Тетяна – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вокалістів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHAFARCHUK Tetyana – senior lecturer at the Department of Vocal and Choral Training of the K. D. Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future vocalists.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 811.111'367.2'36

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-424-428

КИЛИВНИК Вікторія –

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Комунального закладу вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0770-265X>

e-mail: vicakilivnik1982@gmail.com

ВЗАЄМОДІЯ СИНТАКСИСУ Й МОРФОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ ГРАМАТИЦІ

У статті досліджується взаємодія синтаксичних і морфологічних компонентів у сучасній англійській граматиці. Розкрито механізми узгодження граматичних категорій на рівні речення, зокрема вплив морфологічних форм на синтаксичну структуру та навики. Проаналізовано функціональну роль граматичних одиниць у побудові висловлювань, а також виявлено особливості реалізації граматичних значень через синтаксичні конструкції. Акцентовано увагу на динамічному характері взаємозв'язку між морфологією та синтаксисом, що забезпечує гнучкість і точність англійського мовлення. Матеріал має прикладне значення для лінгвістичних досліджень, викладання англійської мови та міжмовної комунікації.

Розкрито взаємодію синтаксису й морфології як ключових чинників формування граматично правильного та комунікативно ефективного мовлення в сучасній англійській граматиці. Аналізуються механізми впливу морфологічних форм на синтаксичну структуру речення та, навпаки, синтаксичних умов на вибір морфологічних варіантів, що забезпечує гнучкість і точність вираження. Підкреслюється системний характер англійської граматики, де граматичні одиниці (морфеми, слова, словосполучення) виконують функції, необхідні для логічної послідовності, семантичної повноти та реалізації комунікативного наміру. Досліджується функціональна роль граматичних одиниць у побудові висловлювань, що є визначальною для формування змістовно точного, логічно зв'язного та граматично правильного мовлення. На прикладах показано, як морфологічні форми задають граматичні параметри, а синтаксичні конструкції організовують ці форми у цілісне висловлювання, забезпечуючи ефективність мовної системи. Особлива увага приділяється динамічному характеру взаємозв'язку між морфологією та синтаксисом у сучасній

англійській мові, що дозволяє їй гнучко адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, зберігаючи при цьому граматичну точність. Взаємозалежність граматичних рівнів розглядається як важливий чинник у лінгвістичних дослідженнях, викладанні англійської мови як іноземної та міжмовній комунікації. Матеріал має як теоретичну, так і прикладну цінність, що зумовлює його актуальність у сучасному мовознавстві.

Ключові слова: англійська граматики, синтаксис, морфологія, граматичні категорії, узгодження, структура речення, функціональна взаємодія, мовна система.

KYLYVNYK Viktoriia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Municipal Institution of Higher Education

«Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0770-265X>

e-mail: vicakilivnik1982@gmail.com

THE INTERACTION OF SYNTAX AND MORPHOLOGY IN MODERN ENGLISH GRAMMAR

The article explores the interaction between syntactic and morphological components in modern English grammar. It reveals the mechanisms of grammatical category agreement at the sentence level, particularly the influence of morphological forms on syntactic structure and vice versa. The functional role of grammatical units in constructing utterances is analyzed, along with the specific ways grammatical meanings are realized through syntactic constructions. Special attention is given to the dynamic nature of the relationship between morphology and syntax, which ensures flexibility and precision in English speech. The material holds practical significance for linguistic research, English language teaching, and cross-linguistic communication.

The interaction between syntax and morphology is presented as a key factor in forming grammatically correct and communicatively effective speech in modern English grammar. The article examines how morphological forms affect sentence structure and, conversely, how syntactic conditions determine the choice of morphological variants, contributing to expressive accuracy and structural adaptability. It emphasizes the systemic nature of English grammar, where grammatical units (morphemes, words, and phrases) perform functions essential for logical coherence, semantic completeness, and the realization of communicative intent. The functional role of grammatical units in constructing utterances is shown to be crucial for producing meaningful, logically structured, and grammatically accurate speech. Through examples, it is demonstrated how morphological forms set grammatical parameters, while syntactic constructions organize these forms into coherent expressions, enhancing the efficiency of the language system. Particular focus is placed on the dynamic interplay between morphology and syntax in modern English, which allows the language to adapt flexibly to various communicative contexts while maintaining grammatical precision. The interdependence of grammatical levels is considered a vital aspect of linguistic research, English language instruction, and intercultural communication. The study offers both theoretical insight and practical value, underscoring its relevance in contemporary linguistics.

Keywords: english grammar, syntax, morphology, grammatical categories, agreement, sentence structure, functional interaction, language system.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вивчення взаємодії синтаксису й морфології в сучасній англійській граматиці є надзвичайно актуальним у контексті розвитку лінгвістичної науки, методики викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації. У сучасній англійській мові, яка характеризується аналітичною структурою, граматичні значення дедалі частіше реалізуються через синтаксичні засоби, що зумовлює тісний зв'язок між морфологічними формами та синтаксичною організацією речення. Розуміння цієї взаємодії дозволяє глибше осмислити механізми побудови граматичних конструкцій, виявити закономірності узгодження мовних одиниць та уникати типових помилок, спричинених міжмовною інтерференцією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які зробили вагомий внесок у дослідження взаємодії синтаксису й морфології в англійській граматиці, особливе місце займає Ноам Чомскі – засновник генеративної граматики, чия теорія трансформаційного синтаксису суттєво вплинула на розуміння граматичних зв'язків між формою слова та його функцією в реченні. Стівен Пінкер досліджував когнітивні аспекти граматики, зокрема процеси формування граматичних структур у мовленні та мисленні. Гофрі К. Пуллум, співавтор фундаментального видання «The Cambridge Grammar of the English Language», разом із Родні Гаддлстоном створив системний опис англійської граматики, що охоплює взаємодію морфологічних і синтаксичних рівнів. Марк

Аронов спеціалізується на морфології, досліджуючи її функціональну роль у граматичній системі англійської мови. Ендрю Редфорд у межах мінімалістської програми пояснює зв'язок між граматичною формою слова та його синтаксичною позицією. Лорі Бауер зосереджується на морфологічних процесах і словотворенні, аналізуючи їхній вплив на синтаксичну структуру речення. Їхні дослідження становлять теоретичну основу для глибокого розуміння граматичної організації англійської мови [1–5].

Для україномовних студентів, які вивчають англійську як іноземну, особливу складність становить саме перехід від флексивної системи до аналітичної, де граматичні категорії часто виражаються не морфологічно, а синтаксично. У цьому контексті дослідження взаємодії синтаксису й морфології сприяє формуванню граматичної компетентності, розвитку навичок точного мовлення та ефективного засвоєння граматичних норм англійської мови. Крім того, тема має міждисциплінарне значення, оскільки охоплює аспекти когнітивної лінгвістики, психолінгвістики та прикладної комунікації, що робить її релевантною для сучасних наукових і освітніх потреб.

Метою статті є виявлення та аналіз механізмів взаємодії синтаксичних і морфологічних елементів у сучасній англійській граматиці, визначення їхньої ролі у формуванні граматичних конструкцій, а також з'ясування функціонального впливу морфологічних форм на синтаксичну структуру речення. Дослідження спрямоване на

поглиблення розуміння граматичної системи англійської мови та надання теоретичних і практичних засад для ефективного викладання англійської як іноземної.

Вітчизняні науковці наголошують на важливості комплексного підходу до вивчення граматичної системи англійської мови щодо взаємодії синтаксису й морфології як взаємозалежних рівнів мовної організації. У працях Н. Таценко та І. Кобякової підкреслюється, що морфологічні форми не лише виконують формально-граматичну функцію, а й активно впливають на синтаксичну структуру речення, визначаючи його тип, порядок слів і логіко-семантичні зв'язки. В. Широков розглядає граматичні категорії як елементи когнітивної системи, що формують мовну компетентність і забезпечують ефективну комунікацію. Українські дослідники акцентують на необхідності врахування взаємодії граматичних рівнів у процесі викладання англійської мови, що сприяє кращому засвоєнню її структурних особливостей та подоланню міжмовної інтерференції [2, 5].

Виклад основного матеріалу дослідження.
Морфологія англійської мови – це розділ грама-

тики, що вивчає будову слів, їхні граматичні форми та способи вираження граматичних значень (часу, числа, особи, роду тощо) за допомогою афіксів, внутрішніх змін або службових слів. В англійській мові, яка має аналітичну структуру, морфологія відіграє важливу роль у формуванні граматичних категорій через обмежену систему флексій та активне використання допоміжних дієслів [1, 3].

Синтаксис англійської мови – це розділ граматики, що досліджує правила поєднання слів у словосполучення та речення, визначає порядок слів, типи речень, логіко-семантичні зв'язки між компонентами висловлювання. У сучасній англійській мові синтаксис є провідним засобом вираження граматичних значень, забезпечуючи структурну організацію мовлення та точність комунікації [2, 4].

Взаємодія морфології та синтаксису в англійській мові проявляється через узгодження граматичних категорій, що забезпечує структурну цілісність речення та точність передавання змісту (табл. 1).

Таблиця 1

Механізми узгодження граматичних категорій

Категорії	Приклади
Морфологічний вплив на синтаксис	
Форма дієслова визначає синтаксичну позицію	Форма дієслова в англійській мові (особа, число, час) впливає на вибір підмета: She walks vs; they walk – закінчення -s вказує на третю особу однини
Час і аспект формують синтаксичну структуру речення	Конструкції на кшталт have been working вимагають допоміжних дієслів, що змінює порядок слів і синтаксичну побудову
Морфологічні маркери визначеності (артиклі) впливають на синтаксичну роль іменника	The teacher – конкретний суб'єкт, а teacher – узагальнений або новий у контексті
Синтаксичний вплив на морфологію	
Позиція слова в реченні визначає його граматичну форму	У питальних реченнях дієслово змінює форму або вимагає допоміжного дієслова: He works vs. Does he work?
Синтаксична функція змінює вибір форми займенника	He saw her vs. She saw him – форма залежить від ролі в реченні (підмет чи додаток)
Порядок слів компенсує відсутність флексій	В англійській мові фіксований порядок слів (SVO) виконує функцію, яку в українській забезпечує відмінкова система
Узгодження як двосторонній процес	
Морфологія задає межі синтаксичних варіантів	форма дієслова is вимагає підмета в однині
Синтаксис активує морфологічні варіанти	у пасивних конструкціях дієслово набуває форми be + V3

Взаємодія синтаксису й морфології в сучасній англійській граматиці є ключовим чинником формування граматично правильного та комунікативно ефективного мовлення. Морфологічні форми впливають на синтаксичну структуру речення, визначаючи порядок слів, узгодження граматичних категорій і вибір граматичних конструкцій. Водночас синтаксичні умови активують специфічні морфологічні варіанти, що забезпечує гнучкість і точність вираження. Така взаємозалежність свідчить про системний характер англійської граматики, де морфологія та синтаксис функціонують як взаємопов'язані рівні мовної організації. Усвідомлення цих механізмів має важливе значення для лінгвістичних досліджень, методики викладання англійської мови та міжмовної комунікації [1, 3].

Функціональна роль граматичних одиниць у побудові висловлювань полягає в забезпеченні

структурної організації, логічної послідовності та семантичної точності мовлення. Кожна граматична одиниця – *морфема*, слово, словосполучення чи речення, яке виконує конкретну функцію, що сприяє реалізації комунікативного наміру мовця. Напр., граматичні категорії часу, способу, особи та числа дозволяють точно передати динаміку подій, їхню модальність і суб'єктну структуру. Узгодження між словами (напр., між підметом і присудком) забезпечує граматичну зв'язність речення, а синтаксичні конструкції формують логіко-семантичні зв'язки між його компонентами. Отож, граматичні одиниці не лише формують зовнішню оболонку висловлювання, а й визначають його змістову повноту, інтерпретацію та ефективність сприйняття в комунікативному процесі (табл. 2).

Таблиця 2

Функціональна роль граматичних одиниць у побудові англійських висловлювань

Граматична одиниця	Функція	Приклад	Пояснення
Дієслово (Verb)	Виражає дію, стан, час, аспект	<i>She has finished her work.</i>	Дієслово <i>has finished</i> передає завершену дію в теперішньому перфекті
Іменник (Noun)	Позначає суб'єкт або об'єкт дії	<i>The teacher explained the rule.</i>	<i>Teacher</i> – суб'єкт, <i>rule</i> – об'єкт; визначають структуру речення
Займенник (Pronoun)	Узгоджується з дієсловом за особою та числом	<i>They are coming.</i>	<i>They</i> – множина, тому дієслово <i>are</i> узгоджується
Артикль (Article)	Визначає статус іменника (означений/неозначений)	<i>A student asked a question.</i>	<i>A</i> вказує на нову інформацію, неозначений об'єкт
Часова форма (Tense)	Вказує на часову перспективу дії	<i>I will call you tomorrow.</i>	<i>Will call</i> – майбутній час, формус очікування дії
Порядок слів (Word order)	Визначає синтаксичну роль слів	<i>John gave Mary a book.</i>	Порядок слів показує, хто дав, кому і що
Узгодження (Agreement)	Забезпечує граматичну зв'язність	<i>He walks every morning.</i>	<i>Walks</i> узгоджується з <i>he</i> (3-тя особа однини)
Модальне дієслово (Modal verb)	Виражає можливість, необхідність, дозвіл	<i>You must study harder.</i>	<i>Must</i> передає обов'язковість дії

Функціональна роль граматичних одиниць у побудові висловлювань є визначальною для формування змістовно точного, логічно зв'язного та граматично правильного мовлення. Як показано на прикладах, кожна одиниця, від дієслова до порядку слів, виконує специфічну функцію, що впливає на структуру речення, узгодження його компонентів і реалізацію комунікативного наміру. Морфологічні форми задають граматичні параметри, а синтаксичні конструкції організовують ці форми у цілісне висловлювання. Така взаємодія забезпечує ефективність мовної системи, дозволяючи точно передавати значення, наміри та емоції у процесі спілкування [3, 5].

Динамічний характер взаємозв'язку між морфологією та синтаксисом у сучасній англійській мові зумовлює її здатність гнучко адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, водночас зберігаючи граматичну точність. Морфологічні форми (такі як час, аспект, число, особа) не існують ізольовано, а активно взаємодіють із синтаксичними структурами, визначаючи порядок слів, тип речення та логіко-семантичні зв'язки. Напр., форма дієслова *has been working* вимагає специфічної синтаксичної побудови з допоміжними дієсловами, що змінює структуру речення. Водночас синтаксис може активувати певні морфологічні варіанти: у питальних реченнях або запереченнях дієслово набуває іншої форми через синтаксичну перебудову (*Does she work?*, *She doesn't work*). Така взаємозалежність не є статичною – вона змінюється залежно від контексту, стилю мовлення, інтенції мовця, що дозволяє англійській мові залишатися водночас економною в засобах і надзвичайно виразною. Саме ця динаміка забезпечує точність передавання значень і гнучкість у побудові висловлювань, що є особливо важливим у міжмовній комунікації та викладанні англійської як іноземної.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, взаємодія синтаксису й морфології в сучасній англійській граматиці полягає в її безпосередній користі для кількох ключових галузей: лінгвістичних досліджень, методики викладання англійської мови та міжмов-

ної комунікації. У лінгвістиці аналіз взаємозв'язку між граматичними рівнями дозволяє глибше осмислити структуру англійської мови, виявити закономірності узгодження мовних одиниць і розкрити механізми формування граматичних значень. Для викладачів англійської мови як іноземної ця тема є основою для розробки ефективних методичних підходів, які враховують специфіку аналітичної граматичної системи англійської та допомагають студентам подолати труднощі, пов'язані з міжмовною інтерференцією. У сфері міжмовної комунікації знання про взаємодію синтаксису й морфології сприяє точному перекладові, адаптації висловлювань до контексту іншої мови та підвищенню якості міжкультурного спілкування. Дослідження цієї теми має не лише теоретичну, а й практичну цінність, що робить її актуальною та затребуваною в сучасному мовознавстві.

Взаємодія синтаксису й морфології в сучасній англійській граматиці є фундаментальним чинником формування граматично правильного, логічно зв'язного та комунікативно ефективного мовлення. Морфологічні форми задають граматичні параметри, які реалізуються через синтаксичні конструкції, а синтаксис, у свою чергу, визначає умови вибору та функціонування морфологічних елементів. Така взаємозалежність має динамічний характер, що забезпечує гнучкість англійської мови, її здатність адаптуватися до різних стилістичних і комунікативних контекстів. Усвідомлення цих механізмів є важливим не лише для теоретичного мовознавства, а й для практики викладання англійської мови, перекладознавства та міжмовної комунікації, що підтверджує актуальність і прикладну цінність дослідження. Подальшим перспективним напрямом є вивчення граматичних явищ у контексті когнітивної лінгвістики, зокрема впливу граматичних структур на процеси мовного мислення та сприйняття та дослідження граматичних моделей у різних стилістичних регістрах англійської мови (академічному, публіцистичному, розмовному) з метою виявлення варіативності синтаксико-морфологічних зв'язків.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Візнюк І. М., Тихолаз С. І., Долинний С. С., Киливник В. В. Культурна ідентичність та ментальне здоров'я щодо психопедагогічної ролі сучасних лінгвістів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №22. С. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17112796>
2. Карамішева І. Д. Контрастивна граматики англійської та української мов: Навч. Посібник. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2008. 300 с.
3. Конспект лекцій з дисципліни «Порівняльна граматики англійської та української мов» для студентів III курсу денної та IV курсу заочної форм навчання напрям 020303 «Філологія» / Укл. ст. викладач В. І. Беляков. Дніпродзержинськ. ДДТУ, 2012. 52 с.
4. Покорна Л. Інтерферуючий вплив української мови під час навчання структури англійського речення. *Науковий вісник Херсонського державного ун-ту. Сер. Лінгвістика*. 2014. Вип. XXI. С. 89-92.
5. Чумак О. Г., Чумак В. В. Українська мова як іноземна. Частина I : Основи фонетики, граматики, інтонації, словотвору : Навч. посібник. К. : Вид.центр КНЛУ, 2005. 238 с.

REFERENCES

1. Bielakov, V. I. (2012). Konspekt lektsii z dystsypliny "Porivnialna gramatyka anhliiskoi ta ukrainiskoi mov" dlia studentiv III kursu dennoi ta IV kursu zaochnoi form navchannia napriamu 020303 "Filolohiia" [Lecture notes on the discipline "Comparative grammar of English and Ukrainian" for full-time and part-time philology students]. Dniprodzerzhynsk: DDTU. [in Ukrainian]
2. Chumak, O. H., Chumak, V. V. (2005). Ukrainiska mova yak inozemna. Chastyna I: Osnovy fonetyky, gramatyky, intonatsii, slovotvoru [Ukrainian as a foreign language. Part I: Basics of phonetics, grammar, intonation, word formation]: Navch. posibnyk. K. : Vyd. tsentr KNLU. 238. [in Ukrainian]

3. Karamysheva, I. D. (2008). Kontrastyvna gramatyka anhliiskoi ta ukrainiskoi mov: navchalnyi posibnyk [Contrastive grammar of English and Ukrainian: Textbook]. Lviv: Vydavnytstvo Natsionalnoho Universytetu "Lvivska Politekhnikha". [in Ukrainian]
4. Pokorna, L. (2014). Interferuiuchy vplyv ukrainiskoi movy pid chas navchannia strukturi anhliiskoho rechennia [Interfering influence of Ukrainian language in learning English sentence structure]. Naukovyi Visnyk Khersonskoho Derzhavnoho Universytetu. Serii: Lnhvistyka. (21). 89–92. [in Ukrainian]
5. Vizniuk, I. M., Tykholaz, S. I., Dolynnyi, S. S., Kylyvnyk, V. V. (2025). Kulturna identychnist ta mentalne zdorovia shchodo psykhopedahohichnoi roli suchasnykh lnhvistiv [Cultural identity and mental health in relation to the psychopedagogical role of modern linguists]. Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky. (22). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17112796> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КИЛИВНИК Вікторія – кандидат педагогічних наук, старший викладач Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Наукові інтереси: дослідження граматичних категорій сучасної англійської мови, їхньої структури, функціонального призначення та тенденцій розвитку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KYLYVNYK Viktoriia – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Municipal Institution of Higher Education «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College».

Scientific interests: research into the grammatical categories of modern English, their structure, functional purpose, and development trends.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 378:[008:78]-043.83:782.1/7:373-052(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-428-434

ФЕДОРЕЦЬ Микола –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6243-4208>
e-mail: nickfed149@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ОПЕРНОЇ МУЗИКИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми модернізації загальної музичної освіти, зокрема формуванням музичної культури сучасних школярів в умовах постінформаційного суспільства шляхом залучення їх до оперної музики. Методологічною основою дослідження обрано аксіологічний, когнітивний, культурологічний (наскрізний) та результативний підходи.

Зазначено, що в нових соціокультурних умовах, завдяки інтернету, з'явився необмежений доступ дітей та підлітків до музичного матеріалу будь-яких жанрів і стилів, але не завжди задовільної якості. Дослідники вказують на масове захоплення молоддю низькопробними музичними творами комерційного призначення та на нездатність більшості учителів музичного мистецтва протистояти цьому. В результаті, останнім часом відбулося істотне зниження рівнів загальної культури, критичного мислення та музично-естетичного смаку учнів закладів ЗСО, що негативно позначається на їх музичній культурі.

У статті здійснено аналіз наукового дискурсу стосовно останніх досліджень і публікацій, пов'язаних з означеною темою. Розглянуто зміст ключових понять дослідження: музичної культури та оперної музики. Проаналізовано основні складові та рівні музичної культури. Представлено функції музичної культури. Підкреслено, що в наш час, музична культура є невід'ємною частиною життя як кожної людини, так й суспільства в цілому.

Обґрунтовано вибір саме оперної музики серед великої кількості різноманітних музичних жанрів та стилів. Зауважено, що найкращі оперні твори є справжнім скарбом світової культури, тому, що вони інтегрують в собі багато видів мистецтва та

мають величезний культурно-виховний потенціал, важливий як для формування музичної культури, так й для всебічного розвитку молоді.

В роботі розглянуто питання більш якісної підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів музичного мистецтва, з урахуванням особливостей постінформаційного суспільства. Представлено висновки та перспективи подальших розвідок, а також рекомендації, адресовані учителям, дослідникам, працюючим в галузі загальної музичної освіти, та закладам мистецко-педагогічної освіти.

Ключові слова: музична культура, оперна музика, музичне мистецтво, загальна музична освіта, постінформаційне суспільство, школярі, заклад ЗСО, бакалаври, магістри.

FEDORETS Mykola –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher
of the Department of Musical Art and Choreography
The State Institution «South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6243-4208>
e-mail: nickfed149@gmail.com

DEVELOPING STUDENTS' MUSICAL CULTURE THROUGH THEIR ENGAGEMENT WITH OPERA

The article justifies the relevance of modernizing general music education, focusing on developing students' musical culture. This process is examined within the context of a post-information society and emphasizes the importance of engaging students with opera as a meaningful educational tool. The study is grounded in several methodological approaches: axiological, cognitive, cultural (as a cross-cutting element), and result-oriented.

In today's socio-cultural environment, the Internet provides children and adolescents with unlimited access to music from various genres and styles. However, the quality of this content is not always satisfactory. Researchers note a growing trend: young people are increasingly drawn to low-quality, commercially driven music. Simultaneously, many music teachers struggle to counteract this influence. As a result, there has been a noticeable decline in students' general cultural awareness, critical thinking, and musical-aesthetic taste. This, in turn, negatively affects their overall musical culture.

The article provides an overview of recent scholarly research and publications. It explores the key concepts of musical culture and opera, analyzing their main components and levels. Additionally, it outlines the primary functions of musical culture, underscoring its significance in individual and societal life.

The discussion also focuses on the selection of opera as the central genre. Among the many musical styles and forms available, opera is highlighted for its educational potential. The article argues that the finest operatic works are invaluable treasures of world culture. These works integrate multiple forms of artistic expression and possess significant cultural and developmental value. Opera not only contributes to the formation of musical culture but also supports the broader personal development of young people.

Furthermore, the article addresses the need for more effective training of future bachelor's and master's students in music. It considers the challenges and opportunities posed by the post-information society. Finally, it presents conclusions, outlines prospects for further research, and offers recommendations for teachers, researchers in general music education, and higher education institutions specializing in the arts and pedagogy.

Keywords: musical culture, opera, musical art, general music education, post-information society, students, general secondary education institutions, bachelor's degree, master's degree.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток постінформаційного суспільства зумовлює модернізацію систем освіти всіх рівнів, як ключову умову якісних перетворень у житті людей. Означені процеси у першу чергу стосуються загальної середньої освіти та пов'язані є необхідністю підвищення ефективності навчання, виховання та розвитку дітей та підлітків, здобуття ними духовності, складовою чого є музична культура. Тому формування музичної культури школярів засобами високоякісної музики, зокрема шляхом залучення їх до оперних творів, у наш час є пріоритетним завданням освітніх інститутів, широкої громадськості та сімейного виховання.

Ініціаторами та, одночасно, основними виконавцями щодо розв'язання означеної складної та масштабної проблеми повинні бути учителі музичного мистецтва, що викладають у закладах ЗСО навчальні дисципліни «Музичне мистецтво» або «Мистецтво» та забезпечують продуктивну позаурочну музично-творчу роботи з учнями. У даному зв'язку, зауважимо, що численні дослідження українських та зарубіжних науковців, контент-аналіз публікацій в мас-медіа та висновки, здійснені в результаті педагогічних спостережень за роботою закладів ЗСО, бесід з учителями, учнями та їх батьками, констатують суттєве

зниження як загального культурного рівня, так і рівня музичної культури дітей та підлітків. Ситуація ускладнюється тим, що більшість вчителів музичного мистецтва не мають змоги «протистояти цьому феномену, тому що не отримали належної фахової підготовки ..., не мають відповідного музично-естетичного досвіду роботи зі сучасними підлітками» [2, с. 24-25]. У даному контексті гостро виникає питання щодо забезпечення мистецько-педагогічними факультетами відповідної підготовки нового покоління учителів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Наше дослідження, присвячене розв'язанню проблеми формування музичної культури школярів шляхом залучення їх до оперної музики, пов'язано також з необхідністю унесення «відповідних удосконалень до стратегій, методів і технологій підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва» (Там само).

У роботах науковців (І. Барановської, Н. Батюк, Го Цзюнь, Н. Кебуладзе, М. Корнієнко, О. Любової, Сюй Сінчжоу, М. Федорця, Чень Ханля, Хань Хуйюнь та ін.) позначено, що формування у дітей та підлітків музичної культури є головною метою сучасної загальної музичної освіти. Оволодіння основами такої культури є «результатом дії багатьох факторів, найваж-

лівішими з котрих є своєчасне та якісне набуття школярами ... культурної (ключової) компетентності, ... міжпредметних (наскрізних) мистецьких компетентностей та предметних (музичних) компетентностей» [2, с. 26].

У даному зв'язку виникає питання стосовно того, що з урахуванням величезних можливостей щодо музично-естетичного виховання сучасних школярів засобами оперної музики, опитування, проведені в достатньо престижних закладах ЗСО такого великого міста, як Одеса, показують, що переважна більшість учнів майже нічого не знають про жанр опери, його особливості, та не можуть навіть згадати назви шедеврів світової оперної музики та їх авторів. У діючих програмах з музичного мистецтва, призначених для викладання в закладах ЗСО навчальних дисциплін «Музичне мистецтво» та «Мистецтво», тема «Опера» розглядається якби «між іншим», лише як один з музичних жанрів. Детальне знайомство школярів навіть зі скарбницею світової оперної класики практично відсутнє. У сучасному науковому дискурсі можна знайти лише поодинокі дослідження присвячені активному використанню оперної музики в процесі загальної музичної освіти. Тому актуальність означеної теми є очевидною й, на наш погляд, заслуговує більшої уваги з боку науково-педагогічної спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу статті зумовили філософські, культурологічні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі, музично-педагогічні праці, концепції та положення, прямо або опосередковано пов'язані з досліджуваною темою. Йдеться про праці М. Борішевського, І. Зязюна, М. Кагана, К. Кокса (С. Сох), Лінь Яня, О. Негребецької, А. Растрігіної, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, А. Сохора, Д. Уорнера (D. Warner), Л. Шамшиної, С. Шипа та ін. Серед робіт даних авторів виділяються праці присвячені явищам культури, духовної культури, естетичної культури, художньої культури та ін. Проблеми музичної культури, як складової духовної культури та різні аспекти її формування, вивчали багато учених, зокрема фахівців останніх десятиліть (Н. Батюк, О. Гайдамаки, Гао Цонжен, Ван Ангу, Дін Юнь, О. Калініченко, Н. Кебуладзе, А. Козир, Лю Цинган, Л. Масол, О. Олексюк, Е. Печерська, Г. Падалка, М. Федорець, Чжаоі Сяошень, О. Щолокова, Б. Яворський та ін.)

У роботах Т. Адорно, Ю. Бенкса (J. Banks), У. Гавера (W. Gaver), Го Цзюнь, Н. Кьон, Т. Койчевої, М. Крафта (M. Craft), Пань Сінюя, Сюй Сінчжоу, Сян Хаорана, У Іфана, Хань Ху-йюнь та інших, є цінний науковий матеріал, щодо змін в світовому соціокультурному середовищі, в музично-естетичному ландшафті, а також щодо впливу означених явищ на формування у школярів музичної культури. Роботи Л. Масол, О. Комаровської, Г. Сотської, О. Щолокової та інших присвячені стратегії інтегрального засвоєння мистецтв, зокрема, дослідженням, пов'язаним з полікультурними знаннями у процесі мистецького навчання. Праці І. Барановської, Ван Яцзюня, О. Вознесенської, Д. Кан (D. Kahn), С. Ковальової,

О. Кузнецової, І. Малашевської, Мен Сіанф, В. Петрушина, Л. Побережної, Цзяо Ін та інших, висвітлюють питання якісної підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів музичного мистецтва, зокрема, щодо оволодіння ними інтегральними, загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями, ознайомлення з різноманітні аспектами (філософським, культурологічним, психолого-педагогічним, методико-технологічним, психо-екологічним, валеологічним тощо) наступної професійної діяльності, а також з напрямками спеціальної (фахової) підготовки (мистецтвознавчим, музично-педагогічним, культурно-просвітницьким, музично-виконавським, диригентським, вокально-хоровим, музично-хореографічним тощо). У роботах Бай Біня, Н. Батюк, Ван Цзябіня, Н. Кьон, Лі Ює, Н. Мозгальової, О. Ростовського, Л. Степанової, Сян Хаорана та інших, особлива увага приділено розвитку образного мислення та музичних здібностей школярів, набуттю ними критичного мислення й музично-естетичного смаку, зокрема в процесі залучення до національних та всесвітньовідомих шедеврів класичної та оперної музики.

Мета статті: розробка та наукове обґрунтування рекомендацій щодо формування музичної культури сучасних школярів шляхом залучення їх до оперної музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо детальніше головні поняття дослідження: поняття *музичної культури та оперної музики*.

Явище музичної культури охарактеризовано ученими як складне та багатогранне. Воно охоплює багато аспектів, пов'язаних з музикою в житті суспільства та окремої людини. Мати музичну культуру – це не просто вміння грати на музичному інструменті чи співати. Це засвоєння набагато ширшого кола цінностей, культурних традицій, певних компетентностей, знань, умінь, які формуються і передаються з покоління в покоління. До національної музичної культури учені відносять усі надбання в галузі музики, як виду мистецтва, що пов'язані з суспільною свідомістю етнічної спільноти та окремих особистостей «на теренах України та поза її межами (в діаспорі)» [5, с. 199].

Аналізуючи складові музичної культури особистості, можна виділити:

- знання, що ведуть до глибокого розуміння музичної мови, історії музики, різних музичних жанрів та стилів, творчості видатних національних та всесвітньовідомих композиторів і виконавців;
- вміння сприймати, аналізувати та оцінювати музичні твори, а також уміння виконувати інструментальну та/чи вокальну музику;
- особисте ціннісне ставлення до музики, розуміння її ролі та значення в житті людини та суспільства, набуття власного музично-естетичного смаку;
- розуміння та підтримання музичних традицій, зокрема, передачі музичних знань, умінь та цінностей від покоління до покоління, збе-

реження національної та світової музичної спадщини.

Можна також виділити деякі рівні музичної культури. На наш погляд, це:

- особистісно-індивідуальний рівень, який обумовлено музичними вподобанням, знання, смаками та досвідом кожної людини;
- соціально-національний рівень, пов'язано з музичними традиціями та звичаями певної культурної спільноти, регіону, всього народу, країни;
- конкретно-історичний рівень – розвиток музики в певні часі, зміна музичних стилів і жанрів, музична мода, вплив музики на суспільство.

До функцій музичного мистецтва, що лежать в основі музичної культури особистості, можна віднести наступні:

- комунікативну функцію: музика є універсальною мовою людства, зрозумілою для будь-якою освіченою людини; вона допомагає людям спілкуватися, виражати свої емоції та почуття;
- естетичну функцію: музика доставляє естетичну насолоду, розвиває почуття прекрасного в людини;
- виховну функцію: музика сприяє формуванню особистості, її всебічному розвитку та соціалізації; розвиває почуття гармонії та краси;
- соціально-культурну функцію: музика об'єднує людей, створює атмосферу спільності та єдності, підтримує та надихає людину.

Означені та інші функції достатньо добре досліджені. Так, аналізуючи комунікативну функцію музичного мистецтва, О. Злотник, зауважує, що «мова музичного мистецтва виступає універсальним комунікаційним інструментом культурного простору» [4, с. 3]. Музична мова розглядається у вигляді засобу «спілкування, пізнання, національної самоідентифікації, збереження та передачі досвіду і традицій музичної культури народу» (Там само). Означена мова є сукупністю засобів музичної виразності, вона «занурена у поле семіосфери – простору, що є необхідною передумовою музичної комунікації та обумовлений всією соціокультурною системою суспільства» (Там само).

Підкреслимо, що музична культура – це невід'ємна частина життя суспільства та кожної людини. Вона збагачує наше духовне життя, робить нас більш чутливими та емоційними. Розвиваючи свою музичну культуру, людина відкриває для себе нові горизонти і пізнає світ в усій його розмаїтості.

Необхідно також пояснення, чому у дослідженні обрано саме оперну музику? Адже в постінформаційного суспільства існують десятки різноманітних музичних жанрів та стилів.

Оперна музика, яка на думку видатних діячів науки та культури різних часів і країн світу, – це справжній скарб світової культури, який має величезний потенціал для культурного виховання та всебічного розвитку сучасної молоді, зокрема учнів закладів ЗСО.

На відміну від багатьох інших музичних жанрів, опера – це синтез мистецтв. Вона поєднує в

собі музику вокальну, ансамблеву, хорову та інструментальну, різноманітні літературні жанри, сценічно-театральне мистецтво та сценографію, хореографічні номери, образотворче мистецтво та дизайн в різних формах, наприклад, мистецтво костюма тощо.

Оперну виставу відрізняють емоційність та глибина художніх образів. Оперні арії, ансамблі, хори, інструментально-оркестрові номери тонко передають найширший спектр людських емоцій – від любові й радості до трагедії і відчаю. Це сприяє розвитку в слухачеві емоційності та емпатії, допомагає краще зрозуміти себе та інших людей, досягнути вічні загальнолюдські цінності, навчитися розрізняти прекрасне та потворне а навколишньому середовищі.

Опера має свій культурно-історичний контекст, тому, що вона віддзеркалює певну історичну епоху, відображену в мові, сюжеті, театральній дії, літературному тексті, костюмах тощо. Це сприяє розумінню учнями культурної картини світу, розширенню кругозору, набуттю певних знань, умінь сприймати складну музично-театральну мову та засоби художньої виразності.

Залучення школярів до оперної музики розвиває їхні уяву та фантазію. Сприймаючи музику опери, учні можуть уявляти собі яскраві художні образи, відчувати атмосферу різних епох і країн. Це стимулює розвиток творчого мислення, дозволяє зануритися у багатогранний захоплюючий світ художньої культури, розвивати різноманітні мистецько-творчі здібності.

Отже, аналізуючи оперну музику, як засіб формування музичної культури сучасних школярів, необхідно зауважити, що завдяки багатогранному, комплексному та потужному впливу на розум та емоції юної людини, вона сприяє «усвідомленню цінності культурного розмаїття, закарбовані у художніх текстах світоглядних та духовних орієнтирів людства» [2, с. 7], а також формуванню загальної культури та духовності дітей та підлітків. В умовах постінформаційного суспільства використання оперної музики в процесі загальної музичної освіти, на наш погляд, має стати одним з найпотужніших мистецько-педагогічних інструментів, як для формування означеної культури, так й для всебічного розвитку особистості учнів.

У даному контексті, логіка орієнтує нас на ще одне важливе питання, що стосується підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) до формування музичної культури школярів засобами оперної музики.

Зрозуміло, щоб майбутні бакалаври та магістри дійсно стали для сучасних школярів провідниками в світ високого мистецтва, зокрема мистецтва опери, та були б спроможними якісно здійснити формування музичної культури, вони самі мають бути носіями цієї культури, та, як мінімум, бути просунутими знавцями даного жанру, а також активними відвідувачами оперних прем'єр та найбільш цікавих постановок оперної класики. Але спостереження, проведені в Одеському національному академічному театрі опери та

балету – найстарішому в Україні, та одному з найкращих у Європі, показують, що більшість учителів-практиків музичного мистецтва, працюючих в закладах ЗСО міста, мало відвідують його вистави. Опитування здобувачів з факультету музичного та хореографічного освіти Університету Ушинського показали, що музично-драматичні вистави театру систематично відвідують лише невелика кількість студентів означеної спеціальності, що співробітники відповідних кафедр мало співпрацюють з театром та недостатньо орієнтують здобувачів на відвідування його вистав та інших концертних і музично-театральних установ міста. Але науковці (Го Цзюнь, Ван Цзябінь, Лін Янь, М. Федорець та ін.) нагадують про велику користь тісної співпраці відповідних факультетів з означеними установами.

На наш погляд, підготовленість майбутніх бакалаврів та магістрів до формування музичної культури школярів слід враховувати за умов сформованості певного комплексу якостей. Йдеться про: відповідний світогляд; розуміння культурної картини світу; професійну свідомість та достатню вмотивованість до роботи в закладі ЗСО; наявність певних цінностей та ідеалів стосовно творчої діяльності, зокрема, музично-педагогічної, художньо-виконавської та культурно-просвітницької; позитивне професійне мислення та відповідні фахові погляди на процес музичної освіти; гарне знання оперного мистецтва, зокрема найкращих творів національної та загальносвітової оперної музики, а також художніх образів, закарбованих у даних творах; вільне володіння певними інноваційними педагогічними технологіями, необхідними для продуктивної роботи з сучасними дітьми та підлітками; лідерські якості тощо. Також важливим є уміння «дослідницької роботи, навички педагогічної толерантності, взаємодії та недиригентного спілкування зі школярами, учителями-колегами, батьками учнів» [2, с. 57]; уміння моделювання, планування та оптимальної організації професійної діяльності в закладах ЗСО тощо.

Спостереження та аналіз, здійснені в перебігу даного дослідження доводять, що набуття школярами в умовах постінформаційного суспільства відповідних компетентностей, знань та умінь, як основи музичної культури, можливо лише за допомогою «інноваційних мистецьких технологій, зокрема ... комп'ютерних, мультимедійних, аудіовізуальних технологій тощо» (Там само). Оволодіння цими технологіями здобувачами окресленої спеціальності, та вміле їх застосування в процесі загальної музичної освіти, дозволяє навчити школярів розуміти музичну мову, засоби художньої виразності, художні образи, зокрема, в таких складних творах як опери, а також дати учням можливість адекватно й критично сприймати сучасне музичне середовище, як реальне, так і віртуальне.

З урахуванням досвіду подібних досліджень, представлених ученими в науковому дискурсі, у якості методологічної основи дослідження застосовано сукупність взаємообумовлених наукових підходів: *аксіологічного, когнітивного, культурологічного*

логічного (наскрізного) та результативного. Розглянемо означені вибір детальніше.

Застосування аксіологічного підходу в освітньо-наукових дослідженнях доцільно з метою аналізу багатьох аспектів, пов'язаних з ученням про цінності, з сутністю «провідних педагогічних ідей; значимістю теорій і концепцій у різні історичні періоди у сфері педагогічної освіти, з точки зору їхньої відповідності чи невідповідності потребам особистості» [3, с. 71-72]. Розгляд категорії культури з позиції аксіологічного підходу, надає можливість визначити її «системою базових цінностей суспільства, що знаходиться на певній стадії свого історичного розвитку, а також сукупністю здійснюваних у суспільно-історичному житті об'єктивних цінностей» (Там само).

Когнітивний підхід допомагає опануванню майбутніми учителями сукупності «пізнавальних розумових конструктів, що забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації» [9, с. 85]. У галузі мистецько-педагогічної освіти цей підхід сприяє оволодінню здобувачами відповідних знань, зокрема, щодо «методики викладання спеціальних дисциплін, інноваційних методів і технологій навчання» [6, с. 51].

Варто підкреслити значимість культурологічного (наскрізного) підходу в нашому дослідженні, який у науковому дискурсі визнано найбільш провідною та поширеною методологічною основою багатьох досліджень, що «стосуються соціального та психологічного буття, зокрема освітніх, мистецьких, музично-педагогічних, вокально-педагогічних» тощо [11, с. 91-92]. Зазначений підхід «включає комплекс ціннісних уявлень людини, регулює її індивідуальну та соціальну поведінку», а також може бути основою щодо вирішення пізнавальних та професійних завдань» [7, с. 86]. Н. Мозгальова підкреслює значимість культурологічного підходу, який орієнтує «на взаємодію з усталеними у суспільстві найбільш важливими культурними цінностями» [8]. Культурологічний підхід трактують також як комплекс методологічних прийомів, який сприяє здійсненню наукового аналізу «на основі системоутворювальних культурологічних понять, таких, як культура, культурні норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність тощо» [1, с. 11].

Розглядаючи реалізацію мети дослідження в площині результативного підходу, зауважимо, що у науковому дискурсі є порівняння понять ефекту (лат. *effectivus* – діяльний, творчий) та результату (лат. *resultatum* – те, що відскочило) як кінцевого наслідку дій. Поняття ефективності часто інтерпретується як результативність, та пов'язується зі зміною у стані певного об'єкта завдяки діям зовнішніх чи внутрішніх чинників. Учені вважають цей підхід одним з ключових, тому, що він охоплює «аспекти, які спрямовані на досягнення конкретних та значущих результатів у науковій діяльності» [13, с. 108].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, видатні твори оперної музики є справжньою скарбницею світової та національної культури, яка має в своєму розпорядженні величезний художньо-виховний

потенціал, застосування якого дозволяє дітям та підліткам краще зрозуміти культуру свого народу, культуру інших народів, загально-культурну картину світу та сприяє здобуттю національної ідентичності та глобальної свідомості. Цей потенціал поки ще недостатньо використовується в процесі загальної середньої освіти України для виховання та соціалізації сучасних школярів. На наш погляд, він має бути повною мірою використано в процесі музично-естетичного виховання для досягнення головної мети цієї освіти: формування музичної культури школярів.

Наголосимо на факті, що у науковому дискурсі зараз є недостатньо досліджень з даної тематики, яка представляється в наш час актуальною та важливою для подальшого розвитку загальної середньої освіти України. У майбутньому, на факультеті музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського планується підготовка та захист дисертаційних досліджень, зумовлених даною тематикою.

Представляємо певні *рекомендації* стосовно поступового вирішення проблеми формування музичної культури сучасних школярів шляхом залучення їх до оперної музики в умовах постінформаційного суспільства. Йдеться про необхідність забезпечити в процесі викладання навчальних дисциплін «Музичне мистецтво» та «Мистецтво» в закладах ЗСО, а також під час мистецько-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво), наступні *міри та заходи*:

- знайомити школярів, ураховуючи їхні вікові можливості, з шедеврами національного та всесвітнього оперного мистецтва, з історією створення відомих опер, з різними стилями оперної музики, з відомостями щодо творчих шляхів видатних композиторів, оперних виконавців та диригентів;
- вивчати з учнями лібрето та сюжети найкращими оперних творів з засвоєнням музично-театральної термінології, зокрема, використовуючи музично-сценічні ігри, мультимедіа, інтернет-додатки тощо, пов'язані з оперною тематикою;
- системно організовувати звичайні та віртуальні відвідування оперних вистав в українських та зарубіжних театрах опери та балету; знайомити учнів з репертуаром відомих музично-драматичних установ;
- широко застосовувати інноваційні мистецькі технології та відповідні комп'ютерні платформи для «створення учнями власних аранжувань або реміксів відомих оперних композицій, що допомагає їм експериментувати з цифровими звуками, створювати оригінальні версії відомих арій, ансамблів» [12, с. 113];
- всіляко сприяти підвищенню емоційно-художньої чутливості дітей та підлітків; розвивати у них креативне мислення, вчити розуміти музичну мову, допомагати накопичувати музичний та музично-естетичний досвід, набувати критичне мислення та гарний музичний смак; вчити не

тільки розуміти художні образи й ділитися з іншим власними враженнями та почуттями;

- забезпечити високоякісну відеоапаратурою навчальні кабінети музичного мистецтва в закладах ЗСО для систематичного ознайомлення учнів з концертами та виставами відомих музичних та музично-драматичних установ.
- системно проводити культурно-просвітницьку роботу з учителями інших навчальних дисциплін та батьками учнів стосовно важливості формування саме у шкільному віці основ музичної культури шляхом залучення дітей та підлітків до оперного мистецтва;
- включити в плани роботи мистецько-педагогічних навчальних закладів співпрацю з музичними театрами, систематичне відвідування оперних та балетних вистав, а також створення на відповідних факультетах студентських оперних студій з виконанням фрагментів відомих творів, постановкою оперних сцен тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гвоздів С. Культурологічний та системний підходи як методологічна основа дослідження феномена «культура безпечної життєдіяльності». *Народна освіта*. Київ. 2016. 2(29). С. 11. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4110
2. Го Цзюнь. Формування музичної культури школярів в Україні і Китаї (Тези). *Культура, освіта, творчість: світові технології, авторські ідеї, традиції і новаторство*. Збірн матер. II Міжнор. наук.-практ. конфер. Одеса. 2020. С. 65-70.
3. Жіганас Т. Аксіологічні чинники формування вокально-виконавської культури викладачів мистецьких дисциплін. *Збірн. матер. Всеукр. наук.-практ. Конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»*. Херсон. 2016. С. 69-74.
4. Злотник О. Комунікативний простір музичного мистецтва України кінця XX – початку XXI століття. Спец. 26.00.01 – теорія та історія культури. Дис. на здоб. наук. ст. канд. мистецтвозн. (докт філос.). Нац. академія керів. *Кадрів культури і мистецтв*. Київ. 2019. URL: <https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2289/Zlotnyk-disser.pdf?sequence=1#:~:text=>
5. Кутняк І., Околович І. Українська музична культура в мистецько-освітньому просторі XX – XXI ст. *Мистецтвознавство. Молодий учений*. 2019. 8 (72). С. 198-201. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-42>
6. Лімаренко В. Структурні компоненти методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. *Музичне мистецтво в освітнологічному дискурсі*. Київ, 2020. № 5.
7. Лінь Янь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 (теорія та методика музичного навчання). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. 2021. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10877/1/lin_yan_5d33f.pdf
8. Мозгальова Н. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики. Вінниця: «Меркьюрі-Поділля». 2011.
9. Погребняк Д. Аналіз стану сформованості сценічно-виконавської культури вчителів музичного мистецтва в процесі художньої творчої діяльності. *Молодий вчений*. 2018. 6 (58). С. 84-87.

10. Растрюгіна А. М. Диригентсько-хорова підготовка майбутнього педагога-музиканта в контекстальному полі педагогіки свободи: до постановки проблеми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. 60. С. 299-306. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5122/4523>

11. Федорець М. О., Ван Цзябін. Формування музично-естетичної культури підлітків засобами оперної музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2024. 1-2. С. 135-136. URL: <https://pedsience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/%D1%84%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%86%D1%8C.pdf>

12. Хань Хуйюнь. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження технологій мистецької інноватики. Дис. на здобуття наук. ступ. докт. філософії. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2024. 246 с.

REFERENCES

1. Hvozdiy, S. (2016). Kul'turolohiichnyy ta systemnyy pidkhody yak metodolohichna osnova doslidzhennya fenomena «kul'tura bezpechnoyi zhyttyedyal'nosti» [Culturological and systemic approaches as a methodological basis for researching the phenomenon of "culture of safe life"]. *Narodna osvita*. Kyiv. 2 (29). S. 11. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4110 [in Ukrainian]

2. Ho, Tszyn'. (2020). Formuvannya muzychnoyi kul'tury shkolyariv v Ukrayini i Kytai (Tezy) [Formation of musical culture of schoolchildren in Ukraine and China (Theses)]. *Kul'tura, osvita, tvorchist': svitovi tekhnolohiyi, avtors'ki ideyi, tradytsiyi i novatorstvo*. Zbirn mater. II Mizhnor. nauk.-prakt. konfer. Odesa. S. 65-70. [in Ukrainian]

3. Zhihanas, T. V. (2016). Aksiolohichni chynnky formuvannya vokal'no-vykonavs'koyi kul'tury vykladachiv mystets'kykh dystsyplin [Axiological factors of the formation of vocal and performing culture of teachers of artistic disciplines]. *Zbirn. mater. Vseukr. nauk.-prakt. konferentsiyi «Suchasni problemy vykonavs'koyi pidhotovky vykladachiv mystets'kykh dystsyplin»*. Kherson. S. 69-74. [in Ukrainian]

4. Zlotnyk, O. (2019). Komunikativnyy prostir muzychnoho mystetstva Ukrayiny kintsya XX – pochatku XXI stolittya [Communicative space of Ukrainian musical art of the late 20th – early 21st centuries]. *Spets*. 26.00.01 – teoriya ta istoriya kul'tury. Dys. na zdob. nauk. st. kand. mystetstvozn. (dokt filos.). Nats. akademiya keriv. kadr kul'tury i mystetstv. Kyiv. URL: <https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2289/Zlotnyk-disser.pdf?sequence=1#:~:text=> [in Ukrainian]

5. Kutnyak, I., Okolovych, I. (2019). Ukrayins'ka muzychna kul'tura v mystets'ko-osvitn'omu prostori KHKH – KHKHI st [Ukrainian musical culture in the artistic and educational space of the 20th – 21st centuries]. *Mystetstvoznavstvo*. *Molodyy uchenyy*. 8 (72). S. 198-201. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-42> [in Ukrainian]

6. Limarenko, V. I. (2020). Strukturni komponenty metodychnoyi kompetentnosti maybutn'oho kerivnyka vokal'noho ansamblu [Structural components of methodological competence of a future vocal ensemble leader]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*. № 5. Universytet imeni B. Hrinchenka. Kyiv. [in Ukrainian]

7. Lin', Yan'. (2021). Formuvannya hotovnosti maybutn'oho vchytelya muzyky do khudozhn'o-interpretsiynoyi diyal'nosti v protsesi vokal'noho navchannya [Formation of the readiness of a future music

teacher for artistic and interpretative activity in the process of vocal training]. *Dys. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk za spets*. 13.00.02 (teoriya ta metodyka muzychnoho navchannya). *Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv. *Sums'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni A. S. Makarenka*. Sumy. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10877/1/lin_yan_5d33f.pdf. [in Ukrainian]

8. Mozhal'ova, N. (2011). Teoretyko-metodychni zasady instrumental'no -vykonavs'koyi pidhotovky vchytelya muzyky [Theoretical and methodological principles of instrumental and performing training of a music teacher]. *Vinnysya : «Merk'yuri-Podillya»*. [in Ukrainian]

9. Pohrebnyak, D. P. (2018). Analiz stanu sformovanosti stsenichno-vykonavs'koyi kul'tury vchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi khudozhn'oyi tvorchoyi diyal'nosti [Analysis of the state of formation of the stage and performing culture of music teachers in the process of artistic creative activity]. *Molodyy vchenyy*. 6 (58). S. 84-87. [in Ukrainian]

10. Rastryhina, A. M. (2022). Dyrhyent's'ko-khorova pidhotovka maybutn'oho pedahoha-muzykanta v kontekstual'nomu poli pedahohiky svobody: do postanovky problemy [Conducting and choral training of a future teacher-musician in the contextual field of freedom pedagogy: to the formulation of the problem]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 60. S. 299-306. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5122/4523> [in Ukrainian]

11. Fedorets', M. O., Van, Tszabin'. (2024). Formuvannya muzychno-estetychnoyi kul'tury pidlitiv zasobamy opernoyi muzyky [Formation of musical and aesthetic culture of adolescents through opera music]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. Sumy. 1-2. S. 135-136. URL: <https://pedsience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/%D1%84%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%86%D1%8C.pdf> [in Ukrainian]

12. Khan', Khuyun' (2024). Pedahohichni umovy pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vprovadzhennya tekhnolohiy mystets'koyi innovatyky [Pedagogical conditions for training future music teachers to implement artistic innovation technologies]. *Dysert. na zdobuttya nauk. stup. dokt. filosofiyi*. Odesa : PNPU imeni K. D. Ushynskoho. 246 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ФЕДОРЕЦЬ Микола – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: формування музичної культури школярів шляхом залучення їх до оперної музики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FEDORETS Mykola – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of Musical Art and Choreography The State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky».

Scientific interests: developing students' musical culture through their engagement with opera.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 371.134

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-435-439

ТКАЧУК Станіслав –

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету інженерно-педагогічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-5865>
e-mail: Stanislav660@ukr.net

ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито проблеми та особливості формування технологічної культури вчителя природничих дисциплін як важливої складової професійної підготовки педагога. Акцентовано на суперечностях між зростаючими технологічними можливостями та їх реальним використанням у педагогічній практиці, а також на необхідності поєднання технологічного розвитку з гуманістичними орієнтирами освіти. Підкреслено, що рівень сформованості технологічної культури педагога безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, розвиток критичного мислення учнів та забезпечення рівного доступу до сучасних освітніх можливостей.

З'ясовано сутність поняття «технологічна культура вчителя природничих дисциплін» та його значення у професійній діяльності педагога. Акцентовано увагу на відмінностях між технологічним і технократичним підходами, визначено провідну роль першого у формуванні екологічної свідомості, педагогічної відповідальності та гуманістичних орієнтацій в освіті. Підкреслено інтегративний характер технологічної культури, яка охоплює знання, уміння, цінності та етичні засади педагогічної діяльності.

Проаналізовано ключові аспекти структури технологічної культури вчителя природничих дисциплін. Визначено її основні компоненти: когнітивно-науковий, діяльнісно-методичний, аксіологічно-етичний, безпеково-екологічний, комунікативно-соціальний і рефлексивно-оцінювальний. Підкреслено значення взаємозв'язку цих компонентів для забезпечення цілісності професійної підготовки педагогів та розвитку їх здатності до відповідального використання технологій в освітньому процесі.

Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням моделей і механізмів формування технологічної культури педагогів, визначенням критеріїв та індикаторів її сформованості, створенням діагностичного інструментарію, а також вивченням впливу STEM-платформ, штучного інтелекту, технологій доповненої та віртуальної реальності на розвиток професійних компетентностей учителя природничих дисциплін.

Ключові слова: технологічна культура, вчитель природничих дисциплін, технологічний підхід, технократичний підхід, професійна підготовка, ціннісні орієнтації

TKACHUK Stanislav –

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Engineering and Pedagogical Education of
the Uman State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-5865>
e-mail: Stanislav660@ukr.net

TECHNOLOGICAL CULTURE OF SCIENCE TEACHERS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

The article reveals the problems and specific features of forming the technological culture of science teachers as an essential component of teachers' professional training. Emphasis is placed on the contradictions between the growing technological possibilities and their actual use in pedagogical practice, as well as on the need to combine technological development with the humanistic orientations of education. It is underlined that the level of teachers' technological culture directly affects the quality of the educational process, the development of students' critical thinking, and the provision of equal access to modern educational opportunities.

The essence of the concept "technological culture of science teachers" and its significance in teachers' professional activity have been clarified. Attention is focused on the differences between the technological and technocratic approaches, with the leading role of the former in shaping environmental awareness, pedagogical responsibility, and humanistic orientations in education being determined. The integrative nature of technological culture, which encompasses knowledge, skills, values, and ethical foundations of pedagogical activity, is emphasized.

The key aspects of the structure of teachers' technological culture have been analyzed. Its main components have been identified: cognitive-scientific, activity-methodical, axiological-ethical, safety-ecological, communicative-social, and reflexive-evaluative. The significance of the interconnection of these components for ensuring the integrity of teachers' professional training and developing their ability to responsibly use technologies in the educational process has been underlined.

The prospects for further research have been outlined, related to the development of models and mechanisms for forming teachers' technological culture, determining its criteria and indicators, creating diagnostic tools, as well as studying the impact of STEM platforms, artificial intelligence, augmented and virtual reality technologies on the development of science teachers' professional competencies.

Keywords: technological culture, science teacher, technological approach, technocratic approach, professional training, value orientations.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освіта розвивається в умовах активного впровадження новітніх технологій та оновлення змісту навчання, що зумовлює необхідність переосмислення ролі вчителя в освітньому процесі. Особливо це відчутно у природничо-науковій освіті, де технологічні засоби виступають не лише як допоміжний інструмент, а як важлива складова пізнання, моделювання та дослідження природних явищ. Рівень технологічної культури вчителя визначає ефективність застосування сучасних методів навчання, сприяє розвитку наукового

мислення учнів, їх здатності до самостійної роботи та дослідницької активності.

Разом із тим, формування технологічної культури педагогів відбувається в умовах неоднорідного освітнього простору, різного рівня ресурсного забезпечення та нерівних можливостей професійного зростання. Це породжує соціально-педагогічні суперечності, що проявляються у зростанні освітньої нерівності, розриві між потенціалом сучасних технологій та реальними практиками навчання. Проблема виходить за межі особистісної професійної компетентності та набуває суспіль-

ного значення, адже якість технологічної культури педагога безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та рівність доступу до якісної освіти.

Зміна освітньої парадигми, орієнтація на активні, дослідницькі та проєктні форми навчання зумовлюють нову роль учителя як організатора пізнавальної діяльності учнів та творця технологічно насиченого освітнього середовища. У цьому контексті технологічна культура постає не лише як інструмент ефективного викладання, а як стратегічний ресурс розвитку освітньої галузі й суспільства загалом. Її цілеспрямоване систематичне формування є ключовою умовою підвищення якості природничо-наукової освіти, зміцнення конкурентоспроможності національної школи.

Мета статті є виявлення соціально-педагогічних суперечностей, пов'язаних із формуванням технологічної культури вчителя природничих дисциплін, з'ясування її сутності, структури та ролі в сучасному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз соціально-культурних процесів розвитку людства засвідчує, що сучасне середовище життєдіяльності людини формується як багатоконпонентна система, у якій тісно переплетені природні, технічні та соціальні чинники. Ця взаємозалежність зумовлює не лише високі темпи розвитку цивілізації, а й зростання ризиків для безпеки та якості життя. Історичний досвід людства, зокрема техногенні катастрофи, переконливо демонструє: технологічний прогрес без належної культури його використання може мати незворотні наслідки. Відтак проблема гармонізації взаємодії між людиною, технікою та природним середовищем набула фундаментального значення для всіх сфер суспільного життя, зокрема й для освіти.

Наукові підходи до вивчення технологічної культури свідчать про її складну багатовимірну природу. Стрімке зростання масштабів техногенного середовища та залежності соціальних систем від технологій загострює проблему особистої відповідальності людини [4]. Поверхове розуміння технологічних процесів або відсутність технологічної обізнаності можуть стати чинником ризику для безпечного розвитку суспільства. Саме тому технологічна культура розглядається не лише як сукупність знань і вмінь, а й як ціннісно-смысловий орієнтир, що визначає характер поведінки людини у взаємодії з технологічним світом.

У процесі розвитку технологічного середовища простежується тісний взаємозв'язок між технічним прогресом і культурними трансформаціями. Історичний досвід свідчить, що глибокі технологічні зрушення неминуче супроводжуються змінами в матеріальній і духовній культурі суспільства. Якщо розвиток технологій відбувається без належної ціннісної рівноваги, це спричиняє формування технократичного мислення, зорієнтованого на підкорення природи й однобічне використання її ресурсів. Такий дисбаланс призводить до екологічних криз, соціальної напруги та культурних суперечностей. Водночас висока технологічна культура суспільства здатна відігравати стабілізуючу роль, сприяючи відповідальному ставленню до технологій, формуванню екологічної свідомості та підвищенню рівня громадянської відповідальності.

З огляду на це, ключова роль у формуванні технологічної культури покладається на систему освіти. Вона забезпечує не лише підготовку фахівців, а й виховання особистості, здатної критично осмислювати технологічні процеси, оцінювати їх наслідки та діяти відповідально. У цьому контексті особливе значення має діяльність учителя природничих дисциплін, який виступає провідником технологічних знань і водночас формує у здобувачів освіти світоглядну позицію щодо співіснування людини, природи й техніки.

Фасилітативний стиль педагогічної взаємодії розглядається як ефективний інструмент розвитку технологічної культури учнів. Він ґрунтується на створенні освітнього середовища, яке активізує внутрішню мотивацію, стимулює самостійний пошук рішень, формує критичне мислення та відповідальність за власні дії. Як підкреслює О. Сагач, педагог-фасилітатор не лише навчає, а й організовує пізнавальний процес, у якому учень стає активним суб'єктом, здатним усвідомлювати технологічні явища та закономірності [3].

Фасилітація проявляється в такій організації навчального процесу, за якої створюється атмосфера психологічної підтримки, що підвищує мотивацію та відповідальність учнів і забезпечує стимулюючий та розвивальний вплив. Як стиль викладання вона ґрунтується на особистісному зростанні педагога й передбачає сприяння, підтримку та підвищення ефективності навчальної діяльності здобувачів освіти [2].

Сучасні дослідження вітчизняних науковців (В. Биков, Н. Волкова, О. Лаврентьєва, О. Падалка, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) підтверджують: ефективна підготовка майбутніх педагогів потребує розвитку технолого-методичних компетентностей, умінь проєктувати освітнє середовище, упроваджувати інноваційні технології й працювати в міждисциплінарному контексті. Такий учитель здатний не лише передавати знання, а й формувати відповідальне ставлення до технологічного прогресу як складової суспільного розвитку.

Для ефективного розв'язання поставлених завдань освіти потрібен учитель нової формації – фахівець з високим рівнем інтелектуально-творчого потенціалу, розвинутою технологічною компетентністю та практичними вміннями, здатний креативно діяти й упроваджувати технологічні інновації в педагогічну практику [5]. В умовах активної технологізації освітнього процесу особливої ваги набуває не лише розвиток технологічної компетентності педагога, а й формування його методичної культури, що виступає важливим ресурсом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до здійснення технолого-методичної діяльності.

Разом із тим, на шляху до реалізації цього освіта стикається з низкою глибоких суперечностей, пов'язаних із трансформаціями сучасного суспільства. Однією з найсуттєвіших є напруга між динамічним розвитком технологій та збереженням гуманістичних орієнтирів педагогічної діяльності. Стрімка технологізація без належного ціннісного підґрунтя здатна зміщувати акценти освітнього процесу: від розвитку особистості до пріоритету технічних засобів, що, своєю чергою, веде до

звуження гуманістичного простору та зростання соціальної залежності від техносфери.

Технократичне мислення, що ґрунтується на сприйнятті природи й технологій виключно як інструментів досягнення утилітарних цілей, знецінює гуманістичний вимір науки та освіти. Такий підхід відсуває на другий план екологічні, етичні та соціальні аспекти технологічного розвитку, зводячи роль людини до користувача технічних систем. У педагогічному контексті це призводить до формування у майбутніх учителів природничих дисциплін обмеженого бачення технологій, орієнтованого на їх функціональне застосування без глибокого усвідомлення наслідків. У результаті зростає розрив між технологічними можливостями та педагогічною відповідальністю, що посилює ризики відтворення технократичного типу мислення в освітньому середовищі.

Як наголошує В. Гриньова, важливим педагогічним орієнтиром сучасної освіти є принцип культуровідповідності, який розглядає педагога не лише як джерело знань, а як активного носія культури [1, с. 22]. У цьому контексті культура виступає не лише сукупністю досягнень людства, а й регулятивним і процесуальним ресурсом, що відображає рівень професійного розвитку

особистості – її компетентності, ціннісні орієнтації, уміння та навички. Такий підхід зміщує акценти з вузького інструменталізму на усвідомлену педагогічну діяльність, у межах якої технології розглядаються як частина ширшого культурного контексту. Це створює підґрунтя для розуміння технологічної культури вчителя як інтеграції знань, умінь і цінностей у педагогічній практиці.

Протипагою технократичним тенденціям є формування високої технологічної культури, яка поєднує технічні можливості з відповідальністю, екологічною свідомістю та гуманістичними цінностями. Така культура виступає чинником гармонізації взаємин між людиною, природою і техносферою, сприяє зменшенню соціальної напруги та стимулює сталий розвиток. У педагогічному вимірі цей процес реалізується через технологічний підхід, який розглядається як спосіб організації освітнього процесу, спрямований на формування технологічної культури вчителя природничих дисциплін. Такий підхід передбачає розвиток критичного мислення, екологічної свідомості та здатності діяти відповідально в умовах технологічно насиченого середовища. Для педагога це означає не лише опанування технологій, а й інтеграцію їх у ціннісно насичений освітній процес.

Відмінності між технологічним та технократичним підходами у професійній підготовці вчителя природничих дисциплін

Критерій	Технологічний підхід	Технократичний підхід
Ціль	Інтеграція знань, умінь і цінностей для відповідального застосування технологій у природничій освіті	Швидке оволодіння інструментами та алгоритмами
Роль вчителя	Фасилітатор досліджень, дизайнер навчального середовища, носій етики безпеки	Інструктор з виконання процедур
Зміст підготовки	Міждисциплінарні кейси, ризики, етика, вплив на довкілля	Набір технічних тем без соціально-екологічного контексту
Методики	Проектно-дослідницькі, моделювання, лабораторії з оцінкою ризиків, дизайн-мислення	Тренування стандартних операцій, регламенти
Практика	Шкільні стажування з акцентом на безпечну організацію експерименту, роботу з сенсорами, даними	Демонстраційні заняття за інструкціями
Оцінювання	Портфоліо, вплив рішень на учнів/спільноту, рефлексія, показники безпеки	Тести на швидкість і правильність виконання
Ставлення до природи/соціуму	Біо-/соціоцентричне: «не нашкодь», сталий розвиток	Ресурсне: «цілі виправдовує засоби»
Результат	Вчитель із сформованою технологічною культурою: технолого-методичні, етичні, комунікативні компетентності	Оператор технологій без ціннісного виміру

Аналіз порівняльної таблиці засвідчує суттєву різницю між технологічним та технократичним підходами до професійної підготовки вчителя природничих дисциплін. У першому випадку технології розглядаються не як самоціль, а як засіб розвитку особистості, формування критичного мислення, екологічної відповідальності та професійної мобільності. Такий підхід ґрунтується на поєднанні технологічних знань із гуманістичними цінностями, міждисциплінарними зв'язками та педагогічною етикою. Він спрямований на підготовку вчителя, здатного проектувати навчальне середовище, забезпечувати безпечне та змістовне застосування технологій у навчальному процесі, стимулювати пізнавальну активність учнів.

Натомість технократичний підхід характеризується звуженням освітніх завдань до засвоєння технічних інструментів і процедур. Така модель підготовки фокусується на функціональному використанні технологій, ігноруючи їхній соціальний, культурний та екологічний виміри. Вчитель у межах цього підходу виконує переважно інструктивну роль, тоді як учень – пасивну позицію виконавця. У результаті зменшуються можливості розвитку критичного мислення, творчості, рефлексії та відповідального ставлення до технологічних процесів.

Ключовою перевагою технологічного підходу є його цілісність. Він забезпечує інтеграцію науково-технічних знань, методичної підготовки, етичних норм і комунікативних практик. Така модель дозволяє вчителю природничих дисциплін не лише володіти технологічними інструментами, а й усвідомлювати наслідки їх застосування для людини, суспільства та навколишнього середовища. Це особливо важливо в умовах стрімкого технологічного розвитку, коли школа має не просто навчати користуватися технікою, а виховувати відповідального користувача технологій.

Водночас технократичний підхід, попри його прагматичність, є недостатнім для сучасної освіти. Його обмеженість у розвитку системного бачення та аксіологічного компоненту призводить до формування технологічно грамотних, але не технологічно культурних фахівців. Саме тому провідним орієнтиром підготовки вчителів природничих дисциплін має стати технологічна культура як інтегративна якість, що поєднує знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та педагогічну відповідальність.

Розглянуте порівняння технологічно-культурного та технократичного підходів до підготовки вчителя природничих дисциплін дає змогу зрозуміти, що ключовим чинником якісних змін у професійній освіті є не стільки самі технології, скільки зміна освітньої парадигми. У центрі цієї зміни – технологічна культура як інтегративна якість педагога, яка дозволяє використовувати технології не лише ефективно, а й відповідально, з урахуванням екологічних, соціальних та етичних аспектів.

Отже, окреслені соціально-педагогічні суперечності та необхідність подолання технократичних тенденцій актуалізують потребу у чіткому визначенні сутності поняття «технологічна культура вчителя природничих дисциплін» як базової категорії сучасної педагогіки. Розуміння її змісту дозволяє сформувати цілісне уявлення про компетентнісний і ціннісний виміри професійної діяльності педагога в умовах технологічно насиченого освітнього середовища.

У цьому контексті поняття «технологічна культура вчителя природничих дисциплін» розглядається нами як інтегральна професійно-особистісна якість педагога, що поєднує знання про технології та природничі процеси, технологічно-методичні вміння, ціннісні орієнтації та етичну відповідальність, а також здатність проєктувати й реалізовувати технологічно насичене освітнє середовище відповідно до принципів безпеки, академічної доброчесності та сталого розвитку.

Враховуючи багатовимірність цього феномену, доцільним є визначення структурних компонентів технологічної культури, які відображають її змістовно-функціональну цілісність та забезпечують ефективну професійну діяльність учителя природничих дисциплін. Виокремлення таких компонентів дає змогу не лише глибше зрозуміти сутність поняття, а й окреслити напрями його формування в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

До ключових компонентів технологічної культури належать:

1. *Когнітивно-науковий компонент* – охоплює систему знань про технології, природничі процеси, закономірності їх взаємодії, а також принципи функціонування сучасних цифрових, інформаційно-комунікаційних та лабораторних засобів. Він забезпечує теоретичну основу для усвідомленого та обґрунтованого використання технологій у навчальному процесі.

2. *Діяльнісно-методичний компонент* – відображає володіння педагогом способами ефективної інтеграції технологій у навчання: проєктування освітнього середовища, організація лабораторних і дослідницьких робіт, використання цифрових ресурсів, симуляції та сенсорних технологій. Важливою складовою є здатність адаптувати технологічні рішення до навчальних цілей і потреб здобувачів освіти.

3. *Аксіологічно-етичний компонент* – визначає ціннісні орієнтації педагога, його відповідальне ставлення до технологічних процесів, дотримання принципів академічної доброчесності, етичного використання технологій, а також розуміння їх впливу на особистість, суспільство та довкілля.

4. *Безпеково-екологічний компонент* – передбачає сформованість культури безпечного

використання технологій, знання правил і процедур роботи з технічними засобами, оцінювання ризиків, дотримання екологічних норм і принципів сталого розвитку в освітньому процесі.

5. *Комунікативно-соціальний компонент* – охоплює здатність педагога здійснювати ефективну науково-педагогічну комунікацію, пояснювати технологічні явища учням, вибудовувати партнерську взаємодію зі стейкхолдерами, а також сприяти розвитку командної роботи та наукової дискусії.

6. *Рефлексивно-оцінювальний компонент* – характеризує здатність учителя критично оцінювати власну технологічну діяльність, аналізувати ефективність використання технологій у навчальному процесі, прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень і коригувати власні педагогічні дії відповідно до змін середовища.

Отже, розкриття сутності поняття та окреслення його структурних компонентів дає змогу розглядати технологічну культуру вчителя природничих дисциплін не лише як теоретичну категорію, а як реальний інструмент модернізації освітнього процесу. Вона визначає характер педагогічної взаємодії, рівень інтеграції технологій у навчання та якість освітнього середовища. Такий підхід створює підґрунтя для розроблення практичних механізмів її цілеспрямованого формування в системі професійної підготовки педагогів, що, у свою чергу, відкриває можливості для подальших наукових досліджень та вдосконалення освітньої політики.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Технологічна культура вчителя природничих дисциплін постає як багатокомпонентне та динамічне утворення, що інтегрує знання, уміння, цінності й здатність до відповідального використання технологій у навчальному процесі. Її сутність полягає не лише в опануванні технічних засобів, а й у здатності педагога виступати носієм культурно-ціннісних орієнтирів у технологічно насиченому освітньому середовищі. Такий підхід забезпечує не лише ефективну організацію навчання, а й розвиток у здобувачів освіти критичного мислення, екологічної свідомості та відповідального ставлення до технологічного прогресу.

Формування технологічної культури є складним, поетапним процесом, що охоплює взаємодію освітніх, ціннісних і соціальних чинників. Її ефективність визначається наявністю системи професійної підготовки, яка інтегрує теоретичну базу з практичним застосуванням інноваційних технологій, сприяє розвитку педагогічної рефлексії та формуванню етичної відповідальності. Важливою умовою є створення освітнього середовища, у якому технології розглядаються не як самоціль, а як засіб розвитку особистості здобувачів освіти й самого педагога.

В умовах цифрової трансформації освіти технологічна культура вчителя природничих дисциплін набуває стратегічного значення як показник здатності освітньої системи відповідати викликам сучасності та забезпечувати її конкурентоспроможність. Вона стає індикатором рівня інтегрованості технологічних, гуманістичних і екологічних орієнтирів у педагогічну практику.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням моделей та інструментів формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін, визначенням критеріїв та індикаторів її сформованості, створенням діагностичних засобів для її оцінювання. Особливого значення набуває дослідження впливу інноваційних освітніх середовищ (STEM-платформ), штучного інтелекту, засобів доповненої та віртуальної реальності на розвиток технологічно-методичних, ціннісних та рефлексивних компонентів педагогічної діяльності. Розширення теоретико-методологічної бази та впровадження практичних моделей сприятиме підвищенню якості професійної підготовки педагогів і зміцненню інноваційного потенціалу системи освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 31 с.
2. Кудін С., Гергало С. Тьюторство в навчальних закладах як застосування одного із способів новітньої педагогічної професії. *Scientific Collection «InterConf»*. 2022. № 124. С. 45–51.
3. Сагач О. М. Теоретичні і методичні засади професійного зростання вчителів у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ...доктора пед. наук. : 13.00.04. Чернівці, 2021. 632 с.
4. Сарафанов М. П. Взаємодія людини і техніки: проблема відповідальності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.11. Запоріжжя, 1993. 16 с.
5. Сільвейстр А., Моклюк М. Тенденції підготовки майбутніх учителів природничих наук. *Інновації в сучасній освіті: методологія, технологія, дидактичні та виховні аспекти* : монографія. Кам'янець-Подільський: Вид-во ПДУ, 2023. С. 87–95.

REFERENCES

1. Hryn'ova, V. M. (2022) Formuvannia pedaho-hichnoi kul'tury maibutn'oho vchytelia (teoretychnyi ta metodychnyi aspekty) [Formation of pedagogical culture of the future teacher

(theoretical and methodological aspects)]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 31 s. [in Ukrainian]

2. Kudin, S., Herhalo, S. (2022). Tiutorstvo v navchalnykh zakladakh yak zastosuvannia odnogo iz sposobiv novitnoi pedahohichnoi profesii [Tutoring in educational institutions as an application of one of the methods of the modern pedagogical profession]. *Scientific Collection «InterConf»*. 124. S. 45–51. [in Ukrainian]

3. Sahach, O. M. (2021). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho zrostantia vchyteliv u systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodological principles of professional growth of teachers in the system of continuing pedagogical edu]. Doctor's thesis. Chernihiv. 632 s. [in Ukrainian]

4. Sarafanov, M. P. 1993 Vzaiemodiia liudyny i tekhniky: problema vidpovidal'nosti [Human–technology interaction: the problem of responsibility.]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filos. nauk : 09.00.11. Zaporizhzhia., 16 s. [in Ukrainian]

5. Silveistr, A., Mokliuk, M. (2023). Tendentsii pidhovtovky maibutnikh uchyteliv pryrodnych nauk [Trends in the training of future science teachers]. *Innovatsii v suchasni osviti: metodolohiia, tekhnolohiia, dydaktychni ta vykhovni aspektydoi* – Innovations in modern education: methodology, technology, didactic and educational aspects. Kamianets-Podilskyi, Ukraine: Vyd-vo PDU. S. 87–95. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТКАЧУК Станіслав – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету інженерно-педагогічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вчителів, технологізація освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TKACHUK Stanislav – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Engineering and Pedagogical Education of the Uman State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future teachers, technologization of education.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 378.147:[37.011.3-051:78]:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-439-445

ПУХАЛЬСЬКИЙ Тарас –

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8559-5482>
e-mail: taraspuhalskiy@gmail.com

БОРШУЛЯК Альона –

кандидат мистецтвознавства, доцент,
завідувач кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2734-8395>
e-mail: alyona_bor@ukr.net

MIDI-КОНТРОЛЕРИ І СУЧАСНІ ОПЕРАЦІЙНІ СИСТЕМИ WINDOWS: ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ СУМІСНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі використання інформаційних технологій у сфері музичної освіти, зокрема застосуванню MIDI-контролерів у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва. Автор зосереджує увагу на стрімкому розвитку

інформаційних технологій, що відкривають низку нових можливостей у музично-педагогічній творчості, що водночас породжує численні труднощі, пов'язані з налаштуванням музичного апаратного забезпечення та його сумісністю з сучасними операційними системами. Здійснюючи аналіз наукової літератури, автор звертає увагу на різновекторність підходів дослідників до застосування інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та підкреслює недостатнє висвітлення практичних аспектів налаштування та використання MIDI-контролерів. Метою публікації визначено пошук шляхів вирішення проблем підключення застарілих MIDI-контролерів до сучасних комп'ютерних систем на базі операційної системи Windows у реалізації професійних завдань вчителя музичного мистецтва. Основна частина дослідження містить детальний огляд інтерфейсів підключення MIDI-контролерів, опис їх переваг, недоліків, проблем сумісності та шляхів їх подолання на сучасних комп'ютерних системах.

У висновках розкрито практичне значення технічних рішень та шляхів ефективного використання застарілих MIDI-пристроїв на сучасних комп'ютерах, що сприяють ефективній інтеграції інформаційних технологій в умовах цифровізації музичної освіти та надає вчителям музичного мистецтва можливості використання сучасних універсальних альтернатив традиційним музичним інструментам та засобів розширення їх творчих і методичних можливостей у роботі з пісенним репертуаром, нотними партитурами та музичними наочностями. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, що полягають у розробці методичних рекомендацій до використання та налаштування іншого музичного обладнання в умовах використання новітніх інформаційних технологій у сфері професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: інформаційні технології, цифрові та мультимедійні технології, MIDI-контролер, MIDI-клавіатура, синтезатор, цифровізація музично-педагогічної освіти, вчитель музичного мистецтва.

PUKHALSKY Taras –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Musical Art
of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8559-5482>
e-mail: taraspuhalskiy@gmail.com

BORSHULIAK Alona –

Candidate of the Art History, Associate Professor,
Head of the Department of Musical Art
of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2734-8395>
e-mail: alyna_bor@ukr.net

MIDI CONTROLLERS AND MODERN WINDOWS OPERATING SYSTEMS: SOLVING COMPATIBILITY ISSUES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF MUSIC TEACHERS

The article is devoted to the issue of the use of information technologies in the field of music education, in particular, to the application of MIDI controllers in the professional activity of music teachers. The author focuses on the rapid development of information technologies, which provide a range of new opportunities in music-pedagogical creativity, while at the same time generating numerous difficulties related to the configuration of music hardware and its compatibility with modern operating systems. By analyzing the scientific literature, the author draws attention to the diversity of researchers' approaches to the use of information technologies in the training of future music teachers and emphasizes the insufficient coverage of the practical aspects of configuring and using MIDI controllers.

The purpose of the publication is defined as the search for solutions to the problems of connecting outdated MIDI controllers to modern computer systems based on the Windows operating system in the implementation of professional tasks of music teachers. The main part of the study contains a detailed overview of MIDI controller connection interfaces, a description of their advantages, disadvantages, compatibility problems, and ways to overcome them on modern computer systems.

The conclusions highlight the practical significance of technical solutions and methods of effective use of outdated MIDI devices on modern computers, which contributes to the successful integration of information technologies in the context of the digitalization of music education. It also provides music teachers with opportunities to employ modern universal alternatives to traditional musical instruments, as well as tools for expanding their creative and methodological potential in working with song repertoire, musical scores, and educational materials. The prospects for further research have been identified, which consist in particular the development of methodological recommendations for the use and configuration of other musical equipment under the conditions of implementing the latest information technologies in the professional training of future music teachers.

Keywords: information technologies; digital and multimedia technologies; MIDI controller; MIDI keyboard; synthesizer; digitalization of music and pedagogical education; music teacher.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграція інформаційних технологій у сфері музично-педагогічної освіти зумовила її перехід на новий рівень розвитку. Використання комп'ютера у процесі створення музики збагатило, а подекуди кардинально змінило усталені підходи та форми музичної діяльності, зокрема у викладанні музичних дисциплін та музично-педагогічній творчості. Стрімкий розвиток музичних комп'ютерних технологій та тотальна інформатизація освіти вносять суттєві зміни у діяльність вчителя музичного мистецтва, надаючи йому як нові засоби та можливості, так і створюючи певні труднощі.

Музична творчість із використанням комп'ютерних технологій за останні роки стала надзви-

чайно доступною не тільки для музикантів-професіоналів, а й для всіх охочих. Це факт поступово формує окремий напрям у роботі вчителя музичного мистецтва – музичне виховання школярів за допомогою музично-комп'ютерних технологій. У цій сфері одним із найнеобхідніших апаратних засобів, що здатний перетворити звичайний комп'ютер або мобільний пристрій (планшет, смартфон тощо) на унікальний музичний інструмент, є MIDI-клавіатура, що ставить перед вчителем музичного мистецтва важливі завдання з її використання, налаштування та становить важливу частку цифровізації музично-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на те, що використання інформаційних

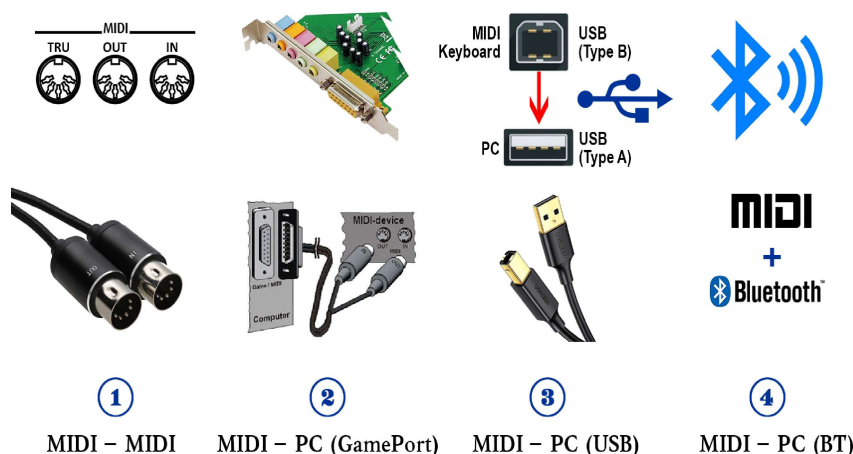
технологій у різних сферах освіти має надзвичайно складний та інтегральний характер, що вирізняється винятковою комплексністю та багатогранністю, у галузі музичного мистецтва зокрема, наукові дослідження у цій царині також відзначаються різновекторністю та переважно сконцентровані на вивченні шляхів та методів використання комп'ютерних засобів у підготовці педагогічних працівників, покращенні освітнього середовища, оптимізації професійних функцій тощо. У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва нашу увагу привернули дослідження пов'язані з використанням синтезаторів чи спеціалізованого музичного програмного забезпечення (ПЗ) з MIDI-клавіатурою: А. Бондаренка [9], який розкриває аспекти розвитку української електронної музики і пов'язаних з нею інформаційних технологій; І. Гатрича [1], який розкриває методи використання комп'ютерних програм-аудіоредакторів та секвенсерів; С. Ключової [2], яка займається впровадженням електронних музичних інструментів в професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; О. Коваленка [3], який детально описує використання цифрових аудіо робочих станцій у музичній самоосвіті дорослих; В. Семенчука [5], який досліджує використання музичної робочої станції у практиці педагогів-музикантів; С. Шипа та В. Мельниченко [8], які досліджують формування музично-творчих умінь та можливостей з використанням сучасної електронної техніки; К. Цимбал та С. Цимбала [7], які досліджують цифрові музичні інструменти у професійній підготовці студентів-піаністів у ЗВО. Дослідження цих та інших авторів підтверджують значну перспективність використання електронних музичних інструментів (синтезаторів, MIDI-клавіатур) та пов'язаного з ними різноманітного спеціалізованого ПЗ у роботі вчителів музичного мистецтва, а тому їх озброєння відповідними вміннями належить розпочинати ще на етапі підготовки у ЗВО. Водночас у науковій літературі проблеми підключення та налаштування такого обладнання у музично-педагогічній практиці не висвітлено належним чином.

Швидкий процес оновлення комп'ютерних технологій, апаратних та програмних компонентів часто породжує проблеми сумісної роботи з MIDI-пристроями. В умовах, коли повна заміна такого обладнання для роботи стає надзвичайно затратною з економічного боку, проблеми сумісності застарілих моделей з сучасними комп'ютерними системами часто доводиться самотужки вирішувати користувачам, вчителям музичного мистецтва зокрема. Більшість застарілих MIDI-пристроїв все ще можна ефективно використовувати на сучасних комп'ютерних системах, а тому шляхи реалізації таких підключень стали метою нашого дослідження.

Мета статті – окреслити шляхи вирішення проблем підключення застарілих MIDI-контролерів до сучасних комп'ютерних систем на базі операційної системи Windows у реалізації професійних завдань вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочнемо з визначення ключових понять дослідження. MIDI-контролер – це клас цифрових пристроїв вводу інформації, які забезпечують перетворення механічних маніпуляцій зі звуком (натискання клавіш, кнопок, педів; зміна позиції регуляторів, фейдерів, слайдерів тощо) в певний набір MIDI-сигналів, які можуть зчитуватися за допомогою спеціальних апаратних пристроїв або комп'ютерних програм. Найбільш поширеним варіантом MIDI-контролера є MIDI-клавіатура – цифровий аналог фортепіанної клавіатури, який може різнитися кількістю клавіш (октав), типом механіки клавіш (зважена, молоточкова; напівзважена; синтезаторна, пружинна) та наявністю додаткових засобів керування музичним виконанням [6]. MIDI-клавіатура сама по собі не є музичним інструментом, а лише пристроєм, який передає до програмного чи апаратного синтезатора команду: яку ноту (клавішу) відтворити, коли і якої тривалості.

Підключення MIDI-клавіатури до ПК у різний період розвитку технології MIDI виконувалося через різні інтерфейси, які представлені на мал. 1, де:



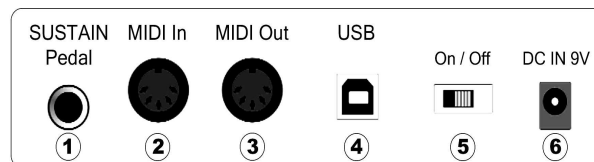
- 1 – MIDI-to-MIDI – класичний (синтезаторний) п'ятипіновий роз'єм (DIN-5) MIDI In/Out/Tru, який найчастіше використовується у варіантах підключень синтезаторів, MIDI-контролерів та інших пристроїв між собою;
- 2 – MIDI-to-PC (Game Port), який застосовувався для підключення через ігровий 15-піновий роз'єм;
- 3 – MIDI-to-PC (USB) – найпоширеніший інтерфейс підключення MIDI-контролерів через USB типу B;
- 4 – MIDI-to-PC (Bluetooth) – безпроводне підключення MIDI-контролерів через блютуз [4, с. 69-70].

Мал. 1. Інтерфейси та варіанти підключення MIDI-пристроїв

Більшість MIDI-клавіатур, випущених на початку 2000 років комплектувалися виробниками як класичним 5-піновим роз'ємом (DIN-5), так і новим на той час інтерфейсом *USB type B*. Пов'язано це було з тим, що *Windows XP* від компанії *Microsoft* стала останньою операційною системою, яка підтримувала застарілий 15-піновий роз'єм *Game Port*, через який відбувалось підключення класичного MIDI-інтерфейсу DIN-5 завдяки спеціальному кабелю з гальванічною розв'язкою (оптоелемент). Також на *Windows XP* розпочалася розробка варіанту підключення MIDI-пристроїв через *USB*, який на початку реалізовувався лише завдяки спеціальним драйверам, що випускалися виробниками до кожного окремого девайсу. Переважно сервісна підтримка виробників таких пристроїв завершилась і з багатьох причин, серед яких передусім комерційні, поновлюватись не буде.

Починаючи з *Windows 7* та наступних поколінь операційних систем, ОС від *Microsoft* перейшли виключно на інтерфейс *USB*, але, порівняно з *Windows XP*, проблема належної роботи MIDI-пристроїв і їх драйверів була вирішена не за допомогою спеціальних драйверів, а за допомогою технології *Plug and Play*, що дозволяло, застосовуючи універсальні драйвера (*MIDI device*), без особливих труднощів використовувати такі MIDI-клавіатури, просто під'єднавши їх за допомогою кабеля *USB* типу *B* (див. мал. 1). Такий підхід поступово почав реалізовуватись виробниками у виготовленні різноманітних MIDI-контролерів з початку 2010 років. Принцип універсальності також був застосований у наступному еволюційному варіанті підключення MIDI-пристроїв до ПК та мобільних девайсів через безпроводний зв'язок *Bluetooth*, що значно спростило їх використання та налаштування у роботі музикантів, композиторів та звичайних користувачів, які прагнуть використовувати сучасні інформаційно-комп'ютерні технології у музичній творчості. Побудовані на універсальних драйверах MIDI-контролери мають шанс на досить тривалий час стати незамінним інструментом як для широкого кола користувачів, професійних музикантів, так і для вчителів музичного мистецтва. Незважаючи на швидкі процеси оновлення комп'ютерної техніки та спеціалізованого ПЗ, така MIDI-клавіатура зможе ефективно працювати і у майбутньому, що актуалізує вибір належної моделі на для користувачів, які тільки розпочинають знайомство з технологією MIDI.

Проте, для більшості застарілих MIDI-контролерів існують інші способи підключення до сучасних комп'ютерних систем, розглянемо їх. На мал. 2 представлені поширені роз'єми таких MIDI-клавіатур: 1 – роз'єм педалі сустейну; 2 – вхідний роз'єм MIDI (поширений на синтезаторах, а на MIDI-клавіатурах відсутній або замінений на додатковий вихідний роз'єм); 3 – вихідний роз'єм MIDI; 4 – роз'єм *USB type B*; 5 – вимикач живлення; 6 – живлення MIDI-клавіатури 9v (не використовується за підключення через *USB*).



Мал. 2. Роз'єми MIDI-клавіатури / синтезатора

Найпершим способом налагодження підключення застарілої MIDI-клавіатури з таким набором роз'ємів до сучасної комп'ютерної системи, який необхідно спробувати користувачу, є використання інтерфейсу *USB type B*.

Деякими виробниками проводиться оновлення драйверів своїх старших моделей MIDI-клавіатур та їх адаптація до роботи у ОС *Windows 11(10) 64-bit*. Варто зауважити, що ОС *Windows 11* доступна лише у варіанті 64-bit, на відміну від *Windows 10*, яка випускалась у варіантах 32-bit і 64-bit. В окремих випадках використання ОС *Windows 10 32-bit* може вирішити проблему підключення MIDI-клавіатур зі спеціальними драйверами, написаними для ОС *Windows XP*, що також відповідає 32-bit, але такий підхід часто безуспішний через зміну підходу до програмної організації звукових пристроїв на сучасних операційних системах, а тому без належної сервісної підтримки виробника, вчасного оновлення драйверів, використання таких MIDI-контролерів через *USB*-порт стає проблематичним. Наявність оновлених драйверів можна переглянути на офіційному сайті виробника у розділі підтримки (*Support; Drivers* тощо). Якщо після встановлення цих драйверів не вдалось налагодити роботу MIDI-клавіатури, можна спробувати встановити старшу ОС іншої розрядності або скористатися сторонніми драйверами, розробленими програмістами та музичними ентузіастами. Велику кількість таких програмних розробок можна знайти на вебсервісі розробки програмного забезпечення *GitHub*, але варто звернути увагу на те, що не всі програмні рішення для такої MIDI-клавіатури зможуть належно працювати на певній комп'ютерній системі, а процес встановлення несертифікованих драйверів часто приносить різні програмні несправності в ОС або ж перешкоджає функціонуванню іншого обладнання [10].

Наступним способом підключення MIDI-клавіатури на сучасних операційних системах є використання класичного порту DIN-5 (*MIDI Out*), який можна реалізувати у двох варіантах:

1. через адаптер *MIDI-to-USB*;
2. через використання зовнішніх аудіоінтерфейсів з роз'ємами *MIDI I/O*.

У першому варіанті підключення застосовується спеціальний кабель (адаптер) *MIDI I/O (DIN-5)-to-USB (Type A)*. Цей девайс є не просто кабелем, а спеціальним пристроєм перетворення сигналів класичного інтерфейсу *MIDI* у зрозумілий для сучасних комп'ютерів *USB* (мал. 3).



Мал. 3. Приклад кабелю MIDI-to-USB

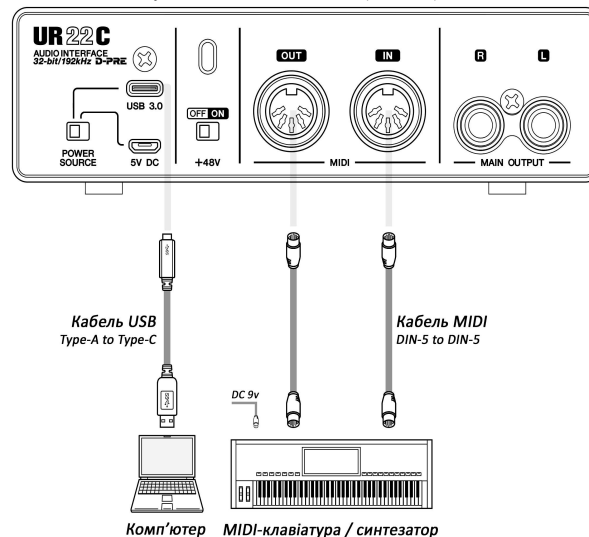
Такого типу адаптер може працювати в обидва боки (на вхід і на вихід), а тому комплектується двома роз'ємами DIN-5 (IN та OUT), що також дозволяє використовувати як MIDI-клавіатуру, так і ті синтезатори, що обладнані відповідними класичними MIDI-роз'ємами. У цьому варіанті можна використати синтезатори (або застарілі MIDI-контролери), випущені за досить тривалий період розвитку MIDI-технології, починаючи з 90-х років і навіть деякі моделі 80-х, що працюють за стандартизованим протоколом General MIDI (GM-1; GM-2). Їх цілком можна використати як засіб вводу MIDI-даних у роботі з комп'ютером. Це значно розширює можливості вчителів музичного мистецтва у використанні інформаційних технологій, а зважаючи на те, що за останні два десятиліття синтезатор став найбільш універсальним цифровим музичним інструментом у викладанні музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти, реалізація такого підключення може не тільки забезпечити функцію MIDI-клавіатури, а й збільшити тембральні можливості самого синтезатора за допомогою спеціального ПЗ (віртуальних синтезаторів, семплерів тощо).

Використання адаптера MIDI-to-USB дозволяє реалізувати підключення до комп'ютера як пристрій вводу інформації (MIDI IN), так і виводу (MIDI OUT) для передачі сигналу до синтезаторів, секвенсерів та іншого MIDI-обладнання. Обов'язковий елемент такого адаптера – контролер (конвертер), який побудований за технологією *Plug and Play*, що не потребує спеціального драйвера для належної роботи з сучасними операційними системами. Ще такі кабелі-адаптери оснащуються світлодіодною індикацією для вхідного і вихідного MIDI-сигналу, що додатково інформує користувача про належне функціонування.

До переваг такого підключення, за їх наявності MIDI-клавіатури чи синтезатора, можна віднести відносно невеликі фінансові вкладення, але цей спосіб не позбавлений недоліків. Залежно від виробника та якості виконання контролера, у таких MIDI-кабелів різна пропускна здатність, що проявляється у зависанні після великої кількості натискань клавіш, гри в швидкому темпі, виконання складних поліфонічних творів тощо. Серед недоліків нестабільна робота, втрата сигналу, неповні дані, пропуски; хибні нотні позначення, затримка сигналу у часі, проблеми з

поліфонією (одночасним натисканням багатьох клавіш), некоректна робота деяких органів управління (звуківисотного колеса, педалі сустейну, регуляторів, фейдерів тощо).

Другий варіант підключення полягає у використанні зовнішніх звукових інтерфейсів, обладнаних роз'ємами MIDI I/O (In/Out) у класичному виконанні DIN-5 (мал. 4).



Мал. 4. Приклад підключення MIDI-клавіатури через аудіоінтерфейс Steinberg UR22C

За останні роки такі інтерфейси широко розповсюдились на технологічному ринку, а тому їх виробництво налагоджене у більшості відомих виробників музичного обладнання, серед яких Arturia, Audient, Behringer, Focusrite, M-Audio, MOTU, Mackie, PreSonus, Roland, Steinberg, Universal Audio та багато інших. Підключення MIDI-клавіатури через аудіоінтерфейс переважно позбавлене таких недоліків як у використанні адаптерів MIDI-to-USB. Цей спосіб економічно витратніший у порівнянні з іншими, але все ж надає додаткові можливості, які неодмінно стануть у нагоді вчителям музичного мистецтва. До них можна зарахувати:

- кращу якість звуку комп'ютерної системи, яка характеризується високою частотою дискретизації (96kHz, 192kHz), глибиною (24bit, 32bit) та динамічним діапазоном понад 100 dB;
- покращене звучання віртуальних музичних інструментів (синтезаторів, семплерів) та наднизьку затримку цифрового сигналу (2-4 ms);
- широкі можливості по створенню портативної студії звукозапису;
- цифровий запис з різноманітних джерел звуку;
- фонове живлення +48 вольт для конденсаторних мікрофонів;
- різноманітні варіанти налаштування (роутингу) апаратної та програмної частини аудіоінтерфейсу у забезпеченні якісного звуку за умов дистанційного навчання, створенні подкастів, використанні різноманітних DSP-процесорів тощо.

Незначним недоліком обох варіантів підключення MIDI-клавіатури (синтезатора) через

класичний порт DIN-5 є необхідність її додаткового живлення DC 9v через мережевий адаптер (AC 220v), що непотрібно за підключення через USB. Проте серед переваг підключення MIDI-клавіатури через MIDI I/O зовнішнього аудіоінтерфейса є реалізація її повного функціоналу, передбаченого виробником, включаючи, окрім основних клавіш (*Piano Roll*), різноманітні органи управління (фейдери, регулятори, слайдери, звуковисотне колесо, маніпулятор, дрампеди тощо), максимальну поліфонію та наднизьку затримку сигналу.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. В умовах цифровізації музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва все частіше використовуються синтезатор чи MIDI-клавіатура з ПК, які здатні виконувати не тільки функції автономного музичного інструменту, а й вирішувати широкий спектр завдань у роботі зі спеціалізованим ПЗ. З оновленням програмного та апаратного забезпечення використання таких технічних засобів, виготовлених десятки років назад, створює численні труднощі користувачам, які можна подолати, використовуючи розглянуті нами способи підключення застарілих MIDI-контролерів до сучасних комп'ютерних систем на базі операційної системи Windows, що дозволяє вчителям музичного мистецтва у реалізації їх професійних завдань в умовах швидкого оновлення комп'ютерної техніки та спеціалізованого ПЗ. У музично-педагогічній практиці оновлення MIDI-контролерів чи синтезаторів відбувається значно рідше, а тому вирішення проблем їх сумісності з сучасними ПК лягає на плечі вчителя музичного мистецтва. З іншого боку, розглянуті способи вирішення проблем сумісності такого застарілого музичного обладнання можуть допомогти їм подолати острах технічних складнощів на шляху до професійної самореалізації за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. Використання MIDI-клавіатур чи синтезаторів як джерела MIDI-даних дозволяє поглибити інтеграцію інформаційних технологій у сфері музичної освіти, її цифровізації, забезпечує належне використання комп'ютера в освітньому процесі, а також значно розширює творчі можливості вчителя музичного мистецтва у його роботі з навчальним репертуаром, аранжуванні музичних творів, створенні фонограм, звукозаписі концертних виступів школярів тощо. Подальші наукові розвідки вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо використання та налаштування іншого музичного обладнання та спеціалізованого програмного забезпечення на сучасних комп'ютерних системах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гатрич І.Г. Використання комп'ютерних програм-аудіоредакторів та секвенсерів у роботі вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 197. С. 68-72. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-197-68-72.
2. Ключова С.Д. Впровадження електронних музичних інструментів в професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові*

записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 197. С. 101-106. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-197-101-106.

3. Коваленко О.М. Використання цифрових аудіо робочих станцій у музичній самоосвіті дорослих: дис. канд. пед. наук. Київ, 2025. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745878>.

4. Пухальський Т.Д. Інформаційні технології у музичному мистецтві: комп'ютерне моделювання та аранжування музичних творів: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені І. Огієнка, 2024. 208 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8140>.

5. Семенчук В. Використання музичної робочої станції у практиці педагогів-музикантів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 53. Т. 2. С. 84-90. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-12>.

6. Трохи про MIDI-клавіатури: призначення і основні критерії. URL: https://luxpro.ua/ua/articles/258-trohi_pro_midi_klaviaturi_priznachennya_i_osnovni_kriteriyi?srsltid=AfmBOop3Coco01bnmr28jLSP4NnBpyozmsQMGoNU2M8vOwiWorykliOg.

7. Цимбал К., Цимбал С. Цифрові музичні інструменти у професійній підготовці студентів-піаністів в університеті *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених ДДПУ імені І. Франка*. 2023. №3 (61). С. 266-273. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-43>.

8. Шип С., Мельниченко В. Музично-творчі уміння та можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки. *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал*. 2022. № 1. С. 48-53. DOI : <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.8>.

9. Bondarenko A.I. Electronic music in Ukraine of the last third of XX – early XXI centuries. Qualifying scientific work on the rights of manuscript. Thesis for a candidate degree by specialty 26.00.01 – Theory and history of Culture. Kyiv National University of Culture and Arts. Kyiv, 2020.

10. GitHub вебсервіс для розробки програмного забезпечення. URL: <https://github.com>.

REFERENCES

1. Hatrich, I. H. (2021). Vykorystannia kompiuternykh proqram-audioeditoriv ta sekvenseriv u roboti vchytelia muzychnoho mystetstva [Using computer programs – audio editors and sequencers in the work of a music teacher]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vol. 197. Pp. 68-72. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-68-72> [in Ukrainian]
2. Kliueva, S. D. (2021). Vprovadzhennia elektronnykh muzychnykh instrumentiv v profesiinu pidhotovku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Implementation of electronic musical instruments in the professional training of future music teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Vol. 197. Pp. 101-106. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-101-106> [in Ukrainian]
3. Kovalenko, O. M. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh audio robochykh stantsii u muzychnii samosviti doroslykh [Using digital audio workstations in adult music self-education]: Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. Kyiv. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745878> [in Ukrainian]
4. Pukhalskyi, T. D. (2024). Informatsiini tekhnolohii u muzychnomu mystetstvi: kompiuterne modeliuvannia ta aranzhuuvannia muzychnykh tvoriv [Information technologies in musical art: computer modeling and arrangement of musical works]: navch. posib. Kamianets-Podilskyi: K-PNU im. I. Ohienka, 208 p. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8140> [in Ukrainian]
5. Semenchuk, V. (2022). Vykorystannia muzychnoi robochoi stantsii u praktytsi pedahohiv-muzykantiv [Using a music workstation in the practice of music teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vol. 53. T. 2. pp. 84-

90. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-12> [in Ukrainian]

6. Trohi pro MIDI-klaviatury: pryznachennia i osnovni kryteri [A bit about MIDI keyboards: purpose and main criteria]. URL: https://luxpro.ua/ua/articles/258-trohi_pro_midi_klaviaturi_pryznachennya_i_osnovni_kriteriyi?srsId=AfmBOop3Coco01bnmr28jLSP4NnBpyozmsQMGoNU2M8vOwiWOrykliOg [in Ukrainian]

7. Tsymbal, K., Tsymbal, S. (2023). Tsyfrovii muzychni instrumenty u profesiinii pidhotovtsi studentiv-pianistiv v universyteti [Digital musical instruments in the professional training of piano students at university]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh DDPU im. I. Franka. № 3(61). Pp. 266-273. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-43> [in Ukrainian]

8. Shyp, S., Melnychenko, V. (2022). Muzychno-tvorchii uminnia ta mozhlyvosti yikh formuvannia z vykorystanniam suchasnoi elektronnoi tekhniki [Musical and creative skills and possibilities of their formation using modern electronic equipment]. Pivdenoukrainski mystetski studii. Naukovyi zhurnal. № 1. pp. 48-53. URL: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2022-1.8> [in Ukrainian]

9. Bondarenko, A.I. (2020). Electronic music in Ukraine of the last third of XX – early XXI centuries. Qualifying scientific work on the rights of manuscript. Thesis for a candidate degree by specialty 26.00.01 – Theory and history of Culture. Kyiv National University of Culture and Arts. Kyiv. [in English]

10. GitHub web service for software development. URL: <https://github.com> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПУХАЛЬСЬКИЙ Тарас – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наукові інтереси: інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

БОРШУЛЯК Альона – кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наукові інтереси: цифрові та мультимедійні технології у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PUKHALSKY Taras – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Musical Art of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Scientific interests: information technologies in the professional training of future teachers of musical art.

BORSHULIAK Alona – Candidate of the Art History, Associate Professor, Head of the Department of Musical Art of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Scientific interests: digital and multimedia technologies in the professional training of future music teachers.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 371.13:17.022.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-445-449

БАБЕНКО Тетяна –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного

університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5085-2779>

e-mail: babenkot80@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЙ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН ОСВІТИ

У статті здійснено комплексний аналіз проблем і перспектив розвитку морально-етичної культури вчителів історії в контексті сучасних освітніх інновацій. Підкреслюється, що швидка цифровізація, модернізація навчальних програм, упровадження новітніх педагогічних технологій та зростання суспільних очікувань до професійної етики педагога зумовлюють потребу глибшого осмислення цього феномену. Морально-етична культура вчителя історії виконує не лише професійну, а й соціально-виховну функцію: вона сприяє утвердженню демократичних і гуманістичних орієнтацій у молодого покоління та забезпечує роль учителя як морального авторитета в аудиторії й суспільстві загалом.

Серед актуальних викликів виділено вплив технологічних інновацій, зміну динаміки взаємодії «учитель–учень» в умовах інформаційного суспільства, а також зростання значення академічної доброчесності у вищій школі. Доведено, що морально-етична культура є тим фундаментом, який дозволяє педагогові адаптуватися до інноваційних умов, зберігаючи баланс між професійною компетентністю, гуманістичними цінностями та запитами сучасної освіти.

У статті запропоновано практичні стратегії посилення професійної підготовки вчителів: інтеграція етики та історії педагогічної думки в навчальні програми; застосування інтерактивних методів (аналіз кейсів, рольові ігри, розгляд моральних дилем); використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку емпатії й критичного мислення; удосконалення системи наставництва та підтримки саморозвитку студентів під час педагогічної практики.

У висновках наголошено, що морально-етична культура становить стратегічну основу професійної ідентичності вчителя історії й є ключем до ефективної виховної роботи. Вона визначає якість освітнього процесу, формує довірчі відносини між учителем та учнями, а також сприяє поширенню демократичних цінностей у суспільстві. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою нових моделей формування морально-етичної культури, інтеграцією інноваційних технологій у підготовку педагогів та міждисциплінарним підходом до виховання вчителів як моральних лідерів у добу глобальних трансформацій.

Ключові слова: морально-етична культура, вчитель історії, професійна етика, цінності, підготовка вчителів, академічна доброчесність, інновації в освіті, педагогіка.

BABENKO Tetyana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Education
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5085-2779>
e-mail: babenkot80@gmail.com

PROBLEMS AND PROSPECTS FOR DEVELOPING THE MORAL AND ETHICAL CULTURE OF HISTORY TEACHERS UNDER INNOVATIVE CHANGES IN EDUCATION

The article provides a comprehensive analysis of the problems and prospects for developing the moral and ethical culture of history teachers in the context of contemporary educational innovations. It highlights that rapid digitalization, modernization of curricula, the introduction of new teaching technologies, and growing societal expectations for teachers necessitate a deeper exploration of this phenomenon. The moral-ethical culture of a history teacher performs not only a professional but also a socio-educational function: it fosters democratic and humanistic orientations among the younger generation and ensures the teacher's role as a moral authority both in the classroom and in society.

Among the current challenges, the article emphasizes the impact of technological advancements, shifts in teacher–student dynamics within the information society, and the growing importance of academic integrity in higher education. It argues that moral-ethical culture enables teachers to adapt to these innovative conditions while maintaining a balance between professional competence, humanistic values, and the demands of contemporary education.

Practical strategies are proposed for strengthening teacher training: integrating ethics and history of pedagogical thought into curricula; using interactive methods (case studies, role-playing, moral dilemma analysis); leveraging information and communication technologies to foster empathy and critical thinking; and improving mentorship systems and student support during teaching practice.

In conclusion, the article affirms that moral-ethical culture represents the strategic foundation of a history teacher's professional identity and the key to effective educational work. It ensures the quality of the learning process, fosters trustful teacher–student relationships, and contributes to the promotion of democratic values in society. Prospects for further research include developing new educational models for cultivating moral-ethical culture, integrating innovative technologies into the training process, and expanding interdisciplinary approaches to prepare teachers as moral leaders in times of global transformation.

Key words: moral-ethical culture, history teacher, professional ethics, values, teacher training, academic integrity, innovation in education, pedagogy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система освіти зазнає значних інноваційних змін, пов'язаних із цифровізацією, впровадженням новітніх методик навчання та зміною соціальних запитів до вчителя. В умовах стрімкого розвитку технологій і суспільних трансформацій постають безпрецедентні виклики, що вимагають від педагогів не лише ґрунтовних знань і професійних умінь, а й високого рівня морально-етичної культури. Держава та суспільство очікують від сучасного вчителя історії усвідомленого дотримання етичних норм, відповідальності та моральної зрілості у взаємодії з учнями та батьками. Таким чином, розвиток морально-етичної культури вчителя історії в умовах інноваційних змін освіти є вчасною і актуальною педагогічною проблемою. Її розв'язання сприятиме підготовці вчителя нової форми, спроможного поєднати інноваційність у викладанні з високими етичними стандартами професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика морально-етичної культури педагога широко висвітлена в працях сучасних українських науковців. Теоретичні основи морального виховання особистості закладено у дослідженнях І. Беґа, який запропонував особистісно орієнтований підхід до розвитку духовно-моральних цінностей учнів і вчителів [4]. Монографія А. Донцова присвячена формуванню моральної культури вчителя, аналізу механізмів морального розвитку майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки [6]. Г. Васянович розглядає моральну культуру педагога як духовний інтегративний феномен, що визначає спрямованість учителя на виховання всебічно розвиненої особистості учнів; при цьому акцентується роль національної етнопе-

дагогіки у плеканні у вчителів таких чеснот, як доброчесність, патріотизм і громадянськість [5]. Л. Хоружа у новітньому дослідженні трактує вчителя як носія духовної культури, який передає моральні смисли наступним поколінням, поєднуючи у своїй діяльності національні традиції та гуманістичні цінності [10]. Узагальнення результатів останніх досліджень дозволяє констатувати, що проблема формування морально-етичної культури вчителя набуває нового звучання в контексті освітніх реформ і потребує подальших комплексних розвідок.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити проблеми та окреслити перспективи розвитку морально-етичної культури вчителя історії в умовах інноваційних змін освіти. Для досягнення поставленої мети передбачається проаналізувати сучасний стан морально-етичної культури вчителя історії, визначити виклики, що постають перед педагогом у зв'язку з інноваційними перетвореннями в освіті, з'ясувати пріоритетні ціннісні орієнтації педагогічної діяльності та запропонувати шляхи формування і розвитку морально-етичної культури в процесі професійної підготовки майбутніх учителів історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Морально-етична культура вчителя історії є інтегральною характеристикою його професіоналізму, що проявляється у світоглядних орієнтаціях, моральних цінностях, поведінці та стилевих рисах педагогічної діяльності. По суті, це усвідомлення значення етичних принципів і норм та їх дотримання у професійній діяльності та спілкуванні з учнями, колегами, батьками [7, с. 102]. На сьогодні розуміння важливості високої моральної культури педагога є загальноновизнаним, проте рівень сформованості цієї якості у багатьох випадках

залишається недостатнім. Аналіз практики показує, що не всі молоді вчителі належно підготовлені до етичних викликів професії: трапляються труднощі у налагодженні довірчих стосунків з учнями, розв'язанні конфліктних ситуацій, забезпеченні академічної доброчесності. Це свідчить про потребу посилення морально-етичної компоненти у змісті педагогічної освіти. За результатами досліджень, оптимізація морально-психологічної підготовки вчителя є необхідною умовою успішного реформування освіти: неможливо забезпечити виховання гідних громадян без удосконалення професійної і моральної підготовки самих педагогів [6, с. 55-57]. Отже, поточний стан морально-етичної культури частини педагогів можна оцінити як такий, що потребує подальшого розвитку. Втім, спостерігається позитивна динаміка: дедалі більше уваги приділяється питанням педагогічної етики в програмах підготовки, зростає усвідомлення вчителями ролі власного морального обличчя. Важливо закріпити ці тенденції, створивши системні умови для формування високої морально-етичної культури у кожного майбутнього вчителя історії.

Інноваційні зміни в освіті приносять як нові можливості, так і нові виклики для морально-етичної культури педагога. Поява сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), інтерактивних методів навчання, дистанційної освіти змінює традиційну роль учителя й формат взаємодії з учнями. Вчитель історії в цифрову епоху має не лише володіти технологіями, а й демонструвати етичну зрілість у їх використанні. З одного боку, ІКТ стали потужним каталізатором оновлення змісту й методів навчання. З іншого боку, вони висувають низку етичних проблем: забезпечення достовірності історичної інформації в інтернеті, протидія дезінформації та маніпуляціям, захист персональних даних учнів, дотримання академічної доброчесності в умовах легкого доступу до готових матеріалів тощо. Пандемія COVID-19 та воєнні виклики, з якими зіштовхнулася Україна, прискорили перехід до онлайн-навчання і виявили необхідність підтримувати моральний дух і емпатію у віртуальному середовищі. Молоді педагоги нерідко стикаються зі стресом і моральними дилемами під час дистанційного викладання: як зберегти атмосферу довіри, як реагувати на емоційні потреби учнів на відстані, як запобігти недобросовісним практикам (списування, плагіат) під час онлайн-контролю знань.

Інноваційні методи навчання, такі як проєктне навчання, гейміфікація, перевернутий клас, теж вимагають від учителя високого рівня моральної культури. По-перше, учитель має критично оцінювати педагогічну доречність нових методів, пам'ятаючи, що не кожен «модний» підхід однаково корисний для всіх учнів [6, с. 131-132]. Впроваджуючи інновації, педагог повинен зберігати баланс між креативністю та етичними нормами, уникати можливого психологічного дискомфорту чи несправедливості щодо окремих учнів. Наприклад, використання рольових ігор або дискусій з чутливих історичних тем потребує такту, толерантності й усвідомлення моральної

відповідальності за можливий вплив на світогляд молоді. Таким чином, інноваційна освіта виступає двояким фактором: вона відкриває нові шляхи розвитку морально-етичної культури (через створення ситуацій вибору, розвиток критичного мислення, співпраці тощо), але водночас піддає вчителя випробуванням на міцність його етичних переконань та професійної чесності. Успішна адаптація вчителя історії до інновацій можлива лише за умови, що його морально-етична культура розвинена достатньою мірою, аби допомогти йому знайти правильний шлях у нових обставинах, зберігаючи вірність педагогічному обов'язку і гуманістичним цінностям професії [7, с. 103].

Морально-етична культура ґрунтується на системі цінностей, які розділяє і втілює у своїй діяльності педагог. Для вчителя історії особливо важливими є ціннісні орієнтири, пов'язані з гуманізмом, історичною правдою та громадянською відповідальністю. Першочерговою є група загальнолюдських моральних цінностей: добро, справедливість, чесність, відповідальність, повага до гідності кожної особистості. В. О. Сухомлинський свого часу наголошував, що «без любові до дітей, поваги до особистості учня і високої моральної культури сам педагог не може стати справжнім вчителем» [9, с. 87-91]. Ці ідеї залишаються актуальними й нині. В умовах сучасної школи вчитель має демонструвати толерантність та емпатію до учнів різного походження і можливостей, бути відкритим до мультикультурних ідей, виховувати молодь у дусі поваги до прав людини. Не менш значущими є професійно-етичні цінності: доброчесність (академічна чесність у викладанні та оцінюванні), педагогічна справедливість і об'єктивність, педагогічна відповідальність за результати навчання й виховання [1, с. 59].

Для вчителя історії особливого значення набуває історична достовірність та об'єктивність як етичний імператив. Викладаючи історію, педагог виступає носієм певного світогляду, а отже, має дбати про неупереджене подання фактів, повагу до різних точок зору, формування у школярів критичного мислення та здатності протистояти маніпуляціям. Важливою складовою ціннісних орієнтацій є громадянсько-патріотичні цінності. Виховання любові до Батьківщини, поваги до національної історико-культурної спадщини, готовності діяти в ім'я суспільного блага – традиційно належать до моральних обов'язків учителя історії. Сучасні дослідники наголошують, що морально-етична культура педагога повинна включати патріотизм і громадянськість, адже саме ці якості забезпечують йому здатність бути моральним авторитетом для молоді у питаннях суспільного життя [2, с. 9-13]. При цьому акцент робиться не на формальному патріотизмі, а на глибокому усвідомленні демократичних цінностей, прав і свобод людини, відповідальності перед суспільством. Лише поєднання національно-патріотичних та загальнолюдських гуманістичних цінностей робить морально-етичну культуру педагога цілісною і дієвою [10, с. 39]. Таким чином, ціннісні орієнтації

вчителя історії повинні синтезувати в собі моральні чесноти (добродієвість, правдивість, людяність), професійні етичні принципи (справедливість, відповідальність, повага до учня) та громадянські ідеали (демократизм, любов до України, толерантність). На основі цих цінностей вибудовується вся педагогічна діяльність, і саме вони визначають, наскільки успішно вчитель зможе протистояти викликам часу і виховувати молоде покоління у дусі гуманізму та моральності [3, с. 69-70].

Формування високої морально-етичної культури вчителя історії – довготривалий і багатограний процес, який має розпочинатися ще під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти і продовжуватися протягом усього професійного життя. Нижче окреслено основні шляхи та педагогічні умови, що сприяють розвитку морально-етичних якостей майбутніх учителів [12].

Інтеграція етико-морального компоненту в освітні програми. Необхідно цілеспрямовано включати до змісту професійної підготовки курси та модулі з педагогічної етики, де висвітлюються основи професійної деонтології, принципи гуманного виховання, етичні кейси з учительської практики. Такі курси допомагають студентам усвідомити етичні аспекти професії та сформувати власну моральну позицію. Крім того, варто приділяти увагу питанням академічної доброчесності: вводити тренінги чи семінари щодо запобігання плагіату, чесного оцінювання, культури академічного письма. За даними дослідників, проведення спеціальних семінарів і тренінгів для викладачів та студентів з проблем морального виховання підвищує ефективність роботи у цьому напрямі [11]. Отже, важливо, щоб у закладах педагогічної освіти діяли постійні програми підвищення кваліфікації педагогів щодо морально-етичного виховання, а для студентів-практикантів – регулярні практикуми з аналізу педагогічних ситуацій з моральної точки зору.

Пасивне засвоєння етичних норм не гарантує їх застосування в реальних умовах. Тому у процесі підготовки майбутніх учителів історії доцільно широко застосовувати методи, що залучають студентів до активної моральної діяльності та рефлексії. Зокрема, ефективними є методи моделювання педагогічних ситуацій (рольові ігри, педагогічні задачі), де студенти пробують себе у ролі вчителя, приймаючи рішення у складних етичних випадках. Обговорення реальних дилем, з якими стикаються вчителі історії (наприклад, як реагувати на прояви нетолерантності в класі, як оцінити учня справедливо, знаючи про його важкі життєві обставини, тощо), розвиває моральне мислення і здатність до емпатії.

Інтерактивні технології – тренінги, дискусійні клуби, дебати з етичних питань – сприяють формуванню у майбутніх педагогів рефлексивних умінь та морально-етичних якостей. Участь у волонтерських проєктах, соціальних ініціативах, пов'язаних з історичною просвітою або допомогою людям (наприклад, організація волонтерських екскурсій для дітей, робота в проєктах збереження культурної спадщини) також позитивно впливає на

становлення моральної культури студентів-істориків, виховує у них альтруїзм, громадянську відповідальність [8, с. 78].

Як уже зазначалося, цифрові технології можуть бути не лише викликом, а й ресурсом для морального розвитку. У процесі професійної підготовки варто навчати майбутніх учителів історії ефективному й етичному застосуванню ІКТ. Наприклад, залучення студентів до аналізу історичних джерел з різних онлайн-архівів і баз даних сприяє розвитку критичного мислення, об'єктивності та інтелектуальної чесності, оскільки вони вчаться співставляти різні точки зору і відфільтровувати достовірну інформацію. Використання інтерактивних мультимедійних ресурсів (віртуальні музеї, історичні симуляції) може посилювати емпатію та толерантність, дозволяючи «приміряти» різні історичні ролі та перспективи. Залучення майбутніх вчителів до створення власних цифрових освітніх продуктів (блогів, подкастів, відеолекцій) на морально-історичну тематику розвиває у них навички відповідальної цифрової активності. Як показано у дослідженні, активна діяльність студентів і молодих педагогів у цифровому середовищі (наприклад, участь у проєктах з протидії дезінформації, ведення просвітницьких каналів з історії) здатна посилити їхню громадянську відповідальність і патріотизм [8, с. 115]. Важливо підкреслювати, що технології – це не нейтральний інструмент, а чинник соціалізації: тому педагог має усвідомлювати етичний вимір цифрової грамотності і власним прикладом демонструвати культуру відповідального використання інформації.

Значну роль у становленні морально-етичних якостей відіграє особистий приклад і наставництво з боку досвідчених педагогів. В процесі педагогічної практики студентів варто закріплювати за вчителями-наставниками, які відзначаються високою моральною культурою і авторитетом серед учнів. Спостерігаючи за такими вчителями на уроці, в позакласній роботі, у спілкуванні з батьками, молоді педагоги отримують зразки етично виваженої педагогічної поведінки. Обговорення побачених ситуацій з наставником, аналіз його рішень та підходів сприяють перенесенню моральних принципів у власний досвід практиканта. Корисним є впровадження елементів коучингу і рефлексії: коли після проведеного уроку студент разом із наставником обговорюють не лише дидактичні аспекти, а й етичні моменти (чи всіх учнів було залучено, чи не допустив практикант упередженості, як відреагував на некоректну поведінку тощо). Такий аналіз допомагає усвідомити власні моральні сильні та слабкі сторони і намітити шляхи самовдосконалення [2, с. 134].

Отже, розвиток морально-етичної культури майбутнього вчителя історії потребує комплексу скоординованих дій: удосконалення змісту і методів професійної підготовки, впровадження спеціальних етико-орієнтованих заходів, використання можливостей ІКТ та національної культурної спадщини, інституту наставництва і, найважливіше, культивування у самих педагогів праг-

нення до морального самовдосконалення. Лише за цих умов можна очікувати, що нове покоління вчителів історії буде здатним ефективно поєднати педагогічну майстерність з моральною мудрістю, відповідаючи на виклики інноваційної доби.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Морально-етична культура вчителя історії в умовах інноваційних змін виступає критично важливим чинником успішності педагогічної діяльності і гуманістичного спрямування освіти. У ході дослідження з'ясовано, що сучасний етап розвитку освіти характеризується підвищенням вимог до особистісних якостей учителя, серед яких на перший план виходять моральна відповідальність, професійна чесність, емпатія, толерантність, громадянська свідомість.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробці конкретних методик і технологій формування морально-етичної культури педагогів у закладах вищої освіти, а також у створенні діагностичних інструментів для оцінювання рівня сформованості моральної культури у майбутніх учителів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., & Табачук І. Г. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1(10). С. 58–69.
2. Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії. Х.: Вид. група «Основа», 2012. 239 с.;
3. Баханов К.О. Організація особистісно орієнтованого навчання: poradnyk molodoho vchytelia istorii. Харків: Основа, 2008. 159 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь. 2003. 344 с.
5. Васянович Г. П. Моральна культура особистості педагога в етнопедagogічному вимірі. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: зб. наук. Праць*. 2021. Вип. 9. Т. 1. С. 8–17.
6. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2008. 240 с.
7. Ільченко О. Академічна доброчесність як фактор якісної підготовки майбутніх педагогів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 33. С. 100–103.
8. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії. Харків : Основа, 2007. 192 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 3. Київ: Радянська школа. 1976. 669 с.
10. Хоружа Л. Л. Етика як внутрішній ресурс особистісно-професійного збагачення педагога в умовах сучасних реалій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2024. Вип. 106. С. 36–42.
11. Campbell E. The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*. 2008. 38(4). Pp. 357–385. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
12. Palmer P. J. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass. 1998.
13. Weissbourd R. Moral teachers, moral students. *Educational Leadership*. 2003. 60(6). Pp. 6–11.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P., & Tabachuk, I. H. (2005). Formuvannya osobystosti vchytelia v suchasnykh umovakh [Formation of the teacher's personality in modern

conditions]. *Politychnyi menedzhment*. № 1(10). 58–69. [in Ukrainian]

2. Bakhanov, K.O. (2012). Profesiyni dovidnyk vchytelia istorii [Professional guide for history teachers]. Kh.: Vyd.hrpa «Osnova». 239 s. [in Ukrainian]

3. Bakhanov, K.O. (2008). Orhanizatsiia osobystisno oriientovanoho navchannia: poradnyk molodoho vchytelia istorii [Organization of personality-oriented learning: a guide for a young history teacher]. Kharkiv: Osnova. 159 s. [in Ukrainian]

4. Bekh, I. D. (2003). Vychovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 2: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady [Personality Education: in 2 books]. Book 2: Personality-oriented approach: scientific and practical principles. Kyiv: Lybid. 344 s. [in Ukrainian]

5. Vasianovych, H. P. (2021). Moralna kultura osobystosti pedahoha v etnopedahohichnomu vymiri [Moral culture of the teacher's personality in the ethnopedagogical dimension]. *Suchasni tendentsii rozvytku osvity y nauky: problemy ta perspektyvy: zb. nauk. Prats. Vyp. 9. T. 1. S. 8–17*. [in Ukrainian]

6. Dontsov, A. V. (2008). Moralna kultura vchytelia: monohrafiia [Moral culture of a teacher: monograph]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 240 s. [in Ukrainian]

7. Ilchenko, O. (2024). Akademichna dobrochesnist yak faktor yakisnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Academic integrity as a factor in the quality training of future teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. № 33. S. 100–103. [in Ukrainian]

8. Mokrohuz, O. P. (2007). Innovatsiini tekhnologii na urokakh istorii [Innovative technologies in history lessons]. Kharkiv : Osnova. 192 s. [in Ukrainian]

9. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory: u 5-ty t. T. 3 [Selected works: in 5 volumes, Vol. 3]. Kyiv: Radianska shkola. 669 s. [in Ukrainian]

10. Khoruzha, L. L. (2024). Etyka yak vnutrishnii resurs osobystisno-profesiinoho zbahachennia pedahoha v umovakh suchasnykh realii [Ethics as an internal resource for the personal and professional enrichment of a teacher in modern realities]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. Vyp. 106. S. 36–42. [in Ukrainian]

11. Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*. 2008. 38(4). Pp. 357–385. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x> [in English]

12. Palmer, P. J. (1998). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass. [in English]

13. Weissbourd, R. (2003). Moral teachers, moral students. *Educational Leadership*. 60(6). Pp. 6–11. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАБЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук, Центрально-українського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: соціально-професійне становлення майбутнього педагога.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BABENKO Tetyana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: socio-professional development of the future teacher.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 31.08.2025 р.

УДК 37.034

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-450-453

ЛЯШЕНКО Ростислав –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3554-8861>

e-mail: r.ljashenko@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Формування морально-етичної культури майбутніх педагогів є одним із ключових завдань сучасної системи вищої освіти. Воно охоплює не лише засвоєння норм професійної етики, а й розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, здатності до саморефлексії, відповідальності та гуманістичного світогляду. Морально-етична культура педагога виступає основою його професійної компетентності, адже від рівня сформованості таких якостей, як чесність, справедливість, повага до гідності учня, толерантність та відповідальність, залежить ефективність виховного процесу й авторитет учителя в суспільстві.

У статті розглядаються теоретико-методологічні засади морально-етичного виховання, серед яких системний, аксіологічний, культурологічний та компетентнісний підходи. Особлива увага приділяється ролі гуманітарних дисциплін (філософії, етики, культурології, педагогіки) у формуванні світоглядних основ майбутнього вчителя. Значущим чинником виступає педагогічна практика, яка забезпечує можливість застосування етичних принципів у реальних освітніх ситуаціях.

Підкреслюється, що морально-етична культура має інтегративний характер: вона формується не окремими дисциплінами, а внаслідок взаємодії освітнього середовища, прикладу викладачів, студентського колективу та вимог академічної доброчесності. Важливою умовою виступає також виховання критичного мислення, уміння вирішувати моральні дилеми та готовність до діалогу з учнями й батьками.

Результати дослідження підтверджують, що цілісне формування морально-етичної культури майбутнього педагога сприяє становленню його професійної ідентичності, підвищує якість освітнього процесу та гармонізує міжособистісні відносини в освітньому середовищі. Таким чином, морально-етична культура є не лише складовою професійної підготовки, а й визначальним чинником ефективності педагогічної діяльності в умовах демократичного суспільства.

Ключові слова: морально-етична культура майбутній педагог, професійна етика, цінності, академічна доброчесність, гуманістичний світогляд, педагогічна практика.

LIASHENKO Rostyslav –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Educational Sciences of

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3554-8861>

e-mail: r.ljashenko@gmail.com

THE FORMATION OF MORAL-ETHICAL CULTURE IN PRE-SERVICE TEACHERS

The formation of moral and ethical culture in future teachers is one of the key priorities of modern higher education. It involves not only mastering professional ethics standards but also developing value orientations, responsibility, self-reflection, and a humanistic worldview among students. Moral and ethical culture serves as the foundation of pedagogical professionalism, since qualities such as honesty, fairness, respect for human dignity, tolerance, and responsibility determine the effectiveness of the educational process and the teacher's authority in society.

The article examines the theoretical and methodological foundations of moral and ethical upbringing, including systemic, axiological, cultural, and competence-based approaches. Special emphasis is placed on the role of humanities disciplines (philosophy, ethics, cultural studies, pedagogy) in shaping the worldview of future teachers. Pedagogical practice is highlighted as a significant factor, providing opportunities to apply ethical principles in real educational situations.

It is emphasized that moral and ethical culture has an integrative nature: it is shaped not by separate disciplines but through the interaction of the educational environment, teachers' role models, student communities, and the principles of academic integrity. Critical thinking, the ability to resolve moral dilemmas, and readiness for dialogue with pupils and parents are also essential.

The findings confirm that the comprehensive formation of moral and ethical culture fosters professional identity, enhances the quality of the educational process, and harmonizes interpersonal relations in the academic environment. Therefore, moral and ethical culture is not only an element of teacher training but also a crucial factor in the effectiveness of pedagogical activity in a democratic society.

Key words: moral and ethical culture, future teacher, professional ethics, values, academic integrity, humanistic worldview, pedagogical practice.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освіті України та світу зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів [1, с. 58–59]. Одним із ключових завдань є формування у них морально-етичної культури, яка виступає не лише складником професійної компетентності, а й фундаментальною умовою гармонійного розвитку освітнього середовища. В умовах демократизації суспільства, зростання міжкультурних контактів і викликів глобалізації особлива увага приділяється вихованню цінностей

толерантності, взаємоповаги, справедливості та відповідальності [3, с. 63–67].

Актуальність проблеми посилюється низкою суперечностей: між високими вимогами до професійно-етичної поведінки педагога і недостатнім рівнем сформованості етичної компетентності у випускників педагогічних ЗВО; між потребою суспільства у вчителях, які є моральними авторитетами для молоді, та реальними умовами їхньої підготовки; між задекларованими принципами академічної доброчесності та випадками їхнього порушення в освітній практиці.

Вирішення зазначених проблем вимагає системного підходу до формування морально-етичної культури майбутніх учителів, інтеграції гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін, створення освітнього середовища, яке стимулює розвиток критичного мислення, уміння приймати моральні рішення та діяти у відповідності до загальнолюдських і національних цінностей. Саме тому дослідження цієї проблематики є своєчасним і соціально значущим, оскільки від рівня морально-етичної культури педагога залежить ефективність виховання молодого покоління, формування в нього громадянської позиції та готовності до життя у демократичному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел засвідчує багатовимірність проблеми формування морально-етичної культури майбутніх педагогів. В. Андрущенко та І. Табачук [1] підкреслюють соціально-політичні умови становлення вчителя, І. Бех [2] та С. Вітвицька [3] акцентують увагу на духовних і ціннісних засадах виховання. А. Донцов [4] і Л. Москальова [6] пропонують теоретичні моделі та структуру моральної культури, тоді як О. Ільченко [5] та О. Панасюк [7] розглядають сучасні виклики – академічну доброчесність і технології морального виховання. Колективна праця під ред. Б. Жебровського [8] окреслює нормативні орієнтири, забезпечуючи зв'язок сучасних підходів із традиціями педагогічної етики.

Аналіз наукових джерел показує, що проблема формування морально-етичної культури майбутніх учителів розглядається у різних вимірах: від аксіологічного та духовно-ціннісного до практико-орієнтованого й нормативного. Це доводить її комплексний характер і потребу інтеграції теоретичних засад з педагогічною практикою. Такий підхід створює основу для вдосконалення освітніх стратегій і виховання морально зрілих педагогів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі процесу формування морально-етичної культури майбутніх педагогів як важливого складника їхньої професійної компетентності. Дослідження спрямоване на виявлення ключових чинників, педагогічних умов та освітніх практик, що забезпечують становлення вчителя як носія моральних і духовних цінностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування морально-етичної культури майбутніх педагогів спирається на низку теоретичних підходів у педагогіці та етиці. Серед основних методологічних засад, що забезпечують цілісний погляд на цю проблему, виділяються:

- *Системний підхід* – розглядає морально-етичне виховання як цілісну систему. Моральна культура інтегрована в усі компоненти професійної підготовки вчителя, охоплюючи навчальні програми, позааудиторну діяльність і взаємодію в освітньому середовищі. Такий підхід забезпечує комплексність виховного впливу та узгодженість між дисциплінами і практикою [2, с. 124].

- *Аксіологічний підхід* – акцентує увагу на цінностях як стрижні морального розвитку. Він передбачає формування у студентів стійких

моральних цінностей, ідеалів та переконань, які стануть внутрішніми регуляторами поведінки. Морально-етична культура у цьому контексті виступає як єдність процесу створення та засвоєння професійно-етичних цінностей (аксіологічна функція) [3, с. 64].

- *Культурологічний підхід* – трактує моральність як компонент культури. Формування етичної культури майбутнього педагога розглядається через призму освоєння культурної спадщини, національних традицій і загальнолюдських духовних надбань. Усвідомлення власної культурної ідентичності та досвіду попередніх поколінь допомагає виховати гуманістичний світогляд, патріотизм і повагу до інших культур [8, с. 34–36].

- *Компетентнісний підхід* – орієнтується на розвиток конкретних компетентностей, зокрема морально-етичної компетентності педагога [5, с. 101].

Кожен із цих підходів доповнює інші, разом створюючи цілісну методологічну основу для виховання морально-етичної культури. Системний підхід забезпечує цілісність, аксіологічний наповнює процес цінностями, культурологічний вписує його в ширший культурний контекст, а компетентнісний – конкретизує результат у вигляді професійної етичної компетентності.

Особлива увага у формуванні морально-етичної культури приділяється гуманітарним дисциплінам – філософії, етиці, культурології, педагогіці, історії та іншим. Саме вони закладають світоглядні основи майбутнього вчителя, розвиваючи його моральну свідомість і рефлексію. Моральна свідомість педагога охоплює діалектичну єдність етичних знань, моральних почуттів, переконань, волі та ідеалів, що визначають його відносини та вчинки. В процесі вивчення гуманітарних наук студенти аналізують етичні категорії (добро і зло, обов'язок, справедливість), засвоюють професійні етичні кодекси та правила поведінки. Наприклад, курс педагогічної етики ознайомлює з принципами й нормами, яких має дотримуватися вчитель у роботі, а заняття з філософії вчать критично мислити й усвідомлювати моральні дилеми. Культурологія та історія допомагають зрозуміти цінності різних епох і народів, виховують толерантність і широту світогляду. Таким чином, гуманітарна підготовка виступає підґрунтям для гуманістичного світогляду педагога, формуючи в нього повагу до гідності кожної особистості та орієнтацію на загальнолюдські цінності [4, с. 69-70]. Формування морально-етичної культури майбутніх педагогів неможливе без системної роботи з гуманітарними дисциплінами [2; 3]. Саме вони закладають світоглядні основи та створюють умови для виховання ціннісних орієнтацій (таблиця 1).

Таблиця 1.

Дисципліна	Внесок у формування морально-етичної культури
Філософія	Розвиває критичне мислення, допомагає осмислювати моральні дилеми, формує здатність до саморефлексії [1].
Етика	Ознайомлює з професійними етичними

Дисципліна	Внесок у формування морально-етичної культури
	кодексами та нормами педагогічної поведінки, формує уявлення про добро, зло, справедливість [4].
Культурологія	Розкриває культурні цінності різних епох і народів, виховує толерантність, повагу до інших культур та усвідомлення культурної ідентичності [3].
Педагогіка	Формує педагогічний такт, відповідальність і готовність до виконання виховної місії вчителя [6; 7].
Історія	Допомагає зрозуміти еволюцію моральних і соціальних норм, виховує громадянськість, патріотизм і відповідальність перед суспільством [8].

Як видно з таблиці, кожна гуманітарна дисципліна виконує власну функцію, але разом вони створюють цілісний освітній простір, у якому майбутній педагог здобуває знання, формує моральні почуття й ідеали. Важливо, що взаємодія цих дисциплін забезпечує інтегративний ефект – розвиток гуманістичного світогляду, відповідальності та готовності до професійної діяльності [5].

Таким чином, гуманітарна підготовка виступає підґрунтям для формування цілісного професійного обличчя вчителя, адже поєднання знань, цінностей і рефлексії стає основою його моральної зрілості [2; 4; 7].

Важливим етапом становлення морально-етичної культури є педагогічна практика. Під час практичних занять і стажування у школах студенти мають можливість застосувати етичні принципи в реальних освітніх ситуаціях. Саме в практиці майбутній учитель стикається з конкретними моральними викликами: необхідністю справедливо оцінювати учнів, дотримуватися педагогічного такту у спілкуванні, вирішувати конфлікти й дилеми у класі. Цей досвід дозволяє перевірити на практиці засвоєні етичні норми та розвинути такі якості, як толерантність, емпатія, відповідальність за виховання дітей. Практика також сприяє усвідомленню професійного обов'язку вчителя та меж власної відповідальності [7, с. 23-25]. Під керівництвом наставників студенти вчаться бути прикладом моральної поведінки для учнів, адже майбутні педагоги мають стати моральними авторитетами для молодого покоління. Не менш важливо, що практика формує навички етичного аналізу педагогічних ситуацій: рефлексуючи над власними рішеннями і їх наслідками, студент глибше розуміє цінність дотримання етичних стандартів у щоденній діяльності [6, с. 35].

Морально-етична культура формується не окремими ізольованими дисциплінами, а внаслідок цілісної взаємодії всіх елементів освітнього середовища. Інтегративний характер цього явища означає, що вирішальний вплив мають як зміст навчання, так і атмосфера в закладі, міжособистісні стосунки та корпоративні цінності. Велике значення має особистий приклад викладачів: педагоги-наставники, які демонструють високі етичні стандарти (чесність, справедливість, повага), закладають еталон поведінки для студентів. Не

менш важливим є студентський колектив – взаємоповага, культура спілкування та взаємодопомога в групі сприяють формуванню моральної зрілості кожного майбутнього вчителя. Окремо варто підкреслити роль академічної доброчесності як невід'ємної складової освітнього середовища. Дотримання принципів академічної доброчесності (чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності тощо) стало етичним фундаментом життя університетів. Студенти, привчені до академічної чесності та самостійності, переносять ці принципи й у свою майбутню педагогічну діяльність [6, с. 27].

Інтегративність проявляється й у тому, що морально-етична культура розвивається не лише через навчання, а й через виховання критичного мислення та моральної рефлексії. Здатність самостійно мислити, аналізувати поведінкові ситуації й робити відповідальні вибори – необхідна умова для формування зрілого морального обличчя педагога. В освітньому процесі цьому сприяє використання інтерактивних методів (дискусії, аналіз кейсів, моделювання ситуацій), які активно залучають студентів та стимулюють їх критичне мислення. Обговорення моральних дилем у навчальній аудиторії готує майбутніх учителів до етичних викликів професії: вони вчаться зважувати різні точки зору, аргументувати свої рішення з позицій моралі й права, готові до діалогу з учнями та батьками в складних ситуаціях. Така інтегральна робота – поєднання теорії, практики, особистісного прикладу й рефлексії – забезпечує поступове становлення стійкої морально-етичної культури особистості педагога [5, с. 101].

Комплексний підхід до виховання морально-етичної культури виявляє суттєві позитивні результати. Дослідження підтверджують, що цілісне формування морально-етичної культури майбутнього педагога сприяє кільком важливим аспектам:

- *професійна ідентичність*: засвоєння етичних цінностей і норм допомагає студенту усвідомити себе у ролі вихователя і наставника, формує гордість за професію та відданість її місії. Етична культура є частиною професійного обличчя вчителя, а рівень її сформованості відображає готовність брати на себе відповідальність як представника інтелектуальної еліти [8, с. 36];
- *якість освітнього процесу*: висока моральна культура педагога позитивно впливає на атмосферу в класі та мотивацію учнів. Учитель, який керується принципами справедливості, толерантності й поваги до гідності учня, створює довірчі відносини та психологічно безпечне середовище для навчання. Це підвищує ефективність навчально-виховного процесу, оскільки учні охочіше взаємодіють і переймають моделі поведінки в такого викладача [1, с. 58];
- *гармонійні міжособистісні стосунки*: морально зрілий педагог здатний вибудувати етичні стосунки не лише з учнями, а й з колегами та батьками. Розвинена емпатія і культура спілкування допомагають попереджувати конфлікти, вирішувати проблемні ситуації мирним шляхом і підтримувати атмосферу взаємоповаги в

освітньому закладі. Це, своєю чергою, зменшує психоемоційне напруження та вигорання як у вчителів, так і в учнів;

- *вплив на суспільство*: учителі з високою морально-етичною культурою несуть ці цінності у ширше суспільне середовище. Вони виховують молоде покоління громадян, здатних до етичної поведінки і критичного мислення, тим самим сприяючи утвердженню гуманних і демократичних цінностей у соціумі. Як наголошується в педагогічній літературі, удосконалення морального виховання у закладах освіти є необхідною умовою покращення морального стану суспільства [4, с. 125-126].

Варто зазначити, що досягнення таких результатів можливе лише за умови цілеспрямованої, систематичної роботи. Потрібно забезпечити наступність і узгодженість зусиль всіх учасників освітнього процесу – адміністрації закладу, викладачів, кураторів практики та самих студентів. Важливим чинником є також підвищення кваліфікації викладачів університетів у питаннях морально-етичного виховання, проведення для них спеціальних семінарів і тренінгів, аби вони могли ефективніше працювати зі студентською молоддю в цьому напрямі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування морально-етичної культури майбутніх педагогів є стратегічно важливим завданням сучасної системи вищої освіти, оскільки воно поєднує професійну компетентність із особистісним розвитком. Морально-етична культура виступає інтегральним явищем, що формується на стику освітнього змісту, практичного досвіду, міжособистісної взаємодії та прикладу викладачів. Вона забезпечує професійну ідентичність майбутнього вчителя, підвищує якість освітнього процесу та гармонізує міжособистісні стосунки в академічному середовищі.

Перспективи подальших розвідок напрямку вбачаємо у вдосконаленні діагностичних інструментів для вимірювання рівня морально-етичної культури студентів, зокрема їхньої здатності до моральної рефлексії та етичного вибору. Важливим напрямом досліджень є також аналіз впливу цифровізації освітнього процесу й принципів академічної доброчесності на становлення морально-етичного обличчя майбутнього педагога.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Табачук І. Г. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1(10). С. 58–59.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129.
3. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал*. 2015. № 10. С. 63–67.
4. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.
5. Ільченко О. Академічна доброчесність як фактор забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів у

зкладах вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 33. С. 100–103.

6. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ. 2011. 40 с.

7. Панасюк О. П. Технологія морального виховання майбутніх вчителів: монографія. Луцьк: Твердиня, 2010. 178 с.

8. Професійна етика вчителя: час і вимоги / за заг. ред. Б. М. Жебровського. Київ, 2000. 78 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P., Tabachuk, I. H. (2005). Formuvannya osobystosti vchytelia v suchasnykh umovakh [Formation of the teacher's personality in modern conditions]. *Politychnyi menedzhment*. № 1(10). S. 58–59. [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (1997). Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti [Spiritual values in personal development]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 1. S. 124–129. [in Ukrainian]
3. Vitvitska, S. S. (2015). Aksiologichnyi pidkhid do vykhovannya osobystosti maibutnoho vchytelia [Axiological approach to the education of the personality of a future teacher]. *Kreatyvna pedahohika: nauk.-metod. zhurnal*. № 10. S. 63–67. [in Ukrainian]
4. Dontsov, A. V. (2008). Moralna kultura vchytelia: monohrafiia [Moral culture of a teacher: monograph]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 240 s. [in Ukrainian]
5. Ilchenko, O. (2024). Akademichna dobrochesnist yak faktor zabezpechennia yakisnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Academic integrity as a factor in ensuring high-quality training of future teachers in higher education institutions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. № 33. S. 100–103. [in Ukrainian]
6. Moskalova, L. Yu. (2011). Teoretyko-metodychni zasady vykhovannya u maibutnikh uchyteliv moralno-etychnoi kultury: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.07 – teoriia i metodyka vykhovannya [Theoretical and methodological principles of education of future teachers of moral and ethical culture: author's abstract of dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.07 – theory and methods of education]. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian]
7. Panasjuk, O. P. (2010). Tekhnolohiia moralnoho vykhovannya maibutnikh vchyteliv: monohrafiia [Technology of moral education of future teachers: monograph]. Lutsk: Tverdnyia. 178 s. [in Ukrainian]
8. Profesiina etyka vchytelia: chas i vymohy [Teacher's professional ethics: time and requirements] (2000). / za zah. red. B. M. Zhebrovskoho Kyiv. 78 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЯШЕНКО Ростислав – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри **освітніх наук** Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблема самоактуалізації та самореалізації особистості, феномен «само», професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LIASHENKO Rostyslav – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: problem of self-actualization and self-realization of personality, phenomenon of "self", professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.147:004.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-454-459

КУРАЧ Микола –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-9007>

e-mail: kurachnick113@gmail.com

ПАСЕВИЧ Марія –

аспірант кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6953-4030>

e-mail: maria.pasevych98@gmail.com

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті розглядається сучасний стан та перспективи інтеграції штучного інтелекту (ШІ) в освітньо-професійні програми підготовки майбутніх вчителів інформатики в Україні. Актуальність дослідження зумовлена швидкою цифровою трансформацією освіти, яка вимагає від педагогів не тільки цифрової грамотності, а й умінь ефективно застосовувати інструменти ШІ у навчанні та вихованні. У цьому контексті в дослідженні аналізується, чи готові українські програми підготовки вчителів формувати компетентності, необхідні для професійної діяльності в умовах, що базуються на використанні ШІ. Метою дослідження є аналіз освітньо-професійних програм бакалаврського рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта (інформатика)» (А4.09 Середня освіта (Інформатика)) у вітчизняних ЗВО з метою визначення їх готовності до інтеграції ШІ в підготовку вчителів. Дослідження також має на меті виявити тенденції, виклики та прогалини у впровадженні змісту підготовки майбутніх педагогів, пов'язаного з ШІ, в навчальні програми.

Методологія дослідження базується на порівняльному та змістовному аналізі відкритих документів – освітніх програм українських закладів вищої освіти, методичного наповнення та навчального контенту на сайтах ЗВО. У дослідженні було визначено такі критерії, як наявність спеціальних курсів зі штучного інтелекту, згадки про штучний інтелект у нормативних або у вибіркових освітніх компонентах, наявність передбачуваних програмних результатів навчання, пов'язаних зі штучним інтелектом.

Аналіз охопив 20 українських університетів, які реалізують програми підготовки вчителів інформатики.

Результати показують, що лише третина університетів інтегрує штучний інтелект у свої навчальні програми, переважно через факультативні курси. Серед виявлених дисциплін – «Основи штучного інтелекту», «Штучний інтелект і нейронні мережі» та «Етичні стандарти використання ШІ». Деякі програми, демонструють більш систематичне впровадження через обов'язкові курси та модулі, однак у більшості закладів теми ШІ залишаються фрагментарними та необов'язковими, що свідчить про відсутність єдиного національного підходу до освіти у сфері ШІ в рамках підготовки вчителів.

Новизна проведеного дослідження полягає в системній оцінці того, як ШІ представлений в програмах підготовки вчителів українських ЗВО, та у виявленні відсутності стандартизованих підходів до розвитку компетентностей, пов'язаних із ШІ. Результати дослідження підкреслюють необхідність посилення методологічної, змістової, інфраструктурної та кадрової підтримки для забезпечення значущої інтеграції ШІ у вищу педагогічну освіту. А для ефективного вирішення виявленої проблеми варто розробити єдині підходи, розширити доступність курсів та привести навчальні програми у відповідність до світових тенденцій у сфері цифрової трансформації. Майбутні дослідження повинні зосередитися на аналізі педагогічної практики, етичних викликів та міжнародного досвіду інтеграції ШІ з метою посилення цифрової та педагогічної готовності майбутніх вчителів інформатики.

Ключові слова: штучний інтелект, освітньо-професійні програми, педагогічна освіта, цифрова трансформація, підготовка вчителів інформатики.

KURACH Mykola –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Labor Training and Technologies Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-9007>

e-mail: kurachnick113@gmail.com

PASEVYCH Maria –

Postgraduate Student of the Department of Theory and Methods of Labor Training and Technologies Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6953-4030>

e-mail: maria.pasevych98@gmail.com

STATE AND PROSPECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION INTO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR COMPUTER SCIENCE TEACHERS

The article discusses the current state and prospects of integrating artificial intelligence (AI) into educational and professional training programs for future computer science teachers in Ukraine. The relevance of the study is determined by the rapid digital transformation of education, which requires teachers not only to be digitally literate, but also to be able to effectively apply AI tools in teaching and education. In this context, the study analyzes whether Ukrainian teacher training programs are ready to develop the competencies necessary for professional activity in conditions based on the use of AI. The aim of the study is to analyze bachelor's degree programs in the specialty 014 "Secondary Education (Computer Science)" (A4.09 Secondary Education (Computer Science)) in domestic higher education institutions in order to determine their readiness to integrate AI into teacher training. The study also aims to identify trends, challenges, and gaps in the implementation of AI-related content in the training of future teachers in educational programs.

The research methodology is based on a comparative and substantive analysis of open documents—educational programs of Ukrainian higher education institutions, methodological content, and educational content on HEI websites. The study identified criteria such as the availability of special courses on artificial intelligence, references to artificial intelligence in normative or selective educational components, and the availability of anticipated learning outcomes related to artificial intelligence.

The analysis covered 20 Ukrainian universities that offer teacher training programs in computer science.

The results show that only a third of universities integrate artificial intelligence into their curricula, mainly through elective courses. Among the disciplines identified are "Fundamentals of Artificial Intelligence," "Artificial Intelligence and Neural Networks," and "Ethical Standards for AI Use." Some programs demonstrate more systematic implementation through compulsory courses and modules, but in most institutions, AI topics remain fragmented and optional, indicating a lack of a unified national approach to AI education in teacher training.

The novelty of the study lies in its systematic assessment of how AI is represented in the teacher training programs of Ukrainian higher education institutions and in identifying the lack of standardized approaches to the development of AI-related competencies. The results of the study emphasize the need to strengthen methodological, content, infrastructure, and personnel support to ensure the meaningful integration of AI into higher teacher education. To effectively address the identified problem, it is necessary to develop unified approaches, expand the availability of courses, and bring curricula in line with global trends in digital transformation. Future research should focus on analyzing pedagogical practices, ethical challenges, and international experience in AI integration to enhance the digital and pedagogical readiness of future computer science teachers.

Key words: artificial intelligence, educational and professional programs, pedagogical education, digital transformation, training of computer science teachers.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система освіти перебуває в динамічному процесі трансформації під впливом технологічних змін, серед яких особливої ваги набуває розвиток штучного інтелекту (ШІ). Інтелектуальні цифрові технології проникають у всі сфери суспільного життя, зокрема і в освітню галузь. ШІ дедалі частіше застосовується у навчанні, викладанні, адмініструванні освітніх процесів, що ставить нові вимоги до професійної діяльності вчителя. Зокрема, педагог повинен не лише володіти базовими цифровими навичками, а й розуміти можливості й обмеження ШІ, а також вміти інтегрувати відповідні інструменти у власну методику викладання. У цьому контексті особливо актуальним постає питання про те, чи готові сучасні освітньо-професійні програми (ОП) підготовки вчителів інформатики забезпечити формування відповідних компетентностей, які дозволять майбутнім педагогам ефективно діяти в умовах цифрової трансформації освіти. Оскільки саме вчитель інформатики є провідником технологічних інновацій у шкільному середовищі, його підготовка повинна відповідати новітнім викликам та тенденціям, зокрема – зумовленим стрімким впровадженням інструментів штучного інтелекту.

Протягом останніх років в Україні здійснюється активне оновлення освітніх програм, зокрема з орієнтацією на практико-орієнтоване навчання, цифрову трансформацію та розвиток критичного мислення. Проте чи враховують ці оновлення потребу у формуванні у студентів – майбутніх вчителів інформатики знань, умінь, навичок роботи з технологіями штучного інтелекту та фахових компетентностей, як того вимагає сучасна ситуація на ринку освітніх послуг?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботі В. Луганської «Штучний інтелект у викладанні та навчанні» досліджується вплив ШІ

на персоналізацію навчання, удосконалення оцінювання знань і моніторинг прогресу учнів. Авторка наводить приклади адаптивних платформ, чат-ботів та віртуальних помічників, що демонструють ефективну інтеграцію ШІ в педагогічну практику. Водночас у статті підкреслюється, що заміна вчителя штучним інтелектом є недоцільною через важливість виховної функції педагога. Обмеження використання ШІ в освіті також включають ризики зниження людського фактору в навчальному процесі. Загалом, авторка наголошує на необхідності поєднання технологій і традиційних методів навчання [4].

Дослідження А. Сібрук висвітлює можливості інтеграції ШІ в освітній процес, підкреслюючи його переваги, такі як оптимізація навчання, підвищення ефективності через адаптивний супровід та цифрові інструменти. Однак авторка також зауважує на ризиках, зокрема на втраті міжособистісних навичок, високій вартості впровадження, упередженості алгоритмів та загрозі скорочення кадрів через автоматизацію викладацьких функцій. Сібрук закликає до обережного впровадження ШІ через поетапне тестування та експериментування. Вона наголошує на важливості формування нових компетентностей здобувачів освіти в умовах глобалізації, де ШІ відіграє ключову роль. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті розглядається як засіб досягнення дидактичної триєдності: навчання, розвитку та виховання [10].

Стаття Д. Самборської та В. Боженко розглядає впровадження штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес, підкреслюючи його потенціал для підвищення ефективності навчання через персоналізацію, автоматизований аналіз результатів та адаптацію програм до індивідуальних потреб студентів. Авторки акцентують на важливості інтелектуальних навчальних систем, здатних

формувати індивідуальні траєкторії навчання, а також на ролі віртуальних репетиторів, які забезпечують цілодобову підтримку. Вони також висвітлюють значення аналізу великих даних для прогнозування успішності студентів і покращення освітніх стратегій. Однак авторки звертають увагу на етичні аспекти, зокрема збереження конфіденційності даних та ризики, пов'язані з автоматизацією педагогічних рішень, що може обмежити автономію викладачів. Вони застерігають від надмірної залежності від алгоритмів, що може знизити гнучкість і креативність у навчальному процесі [9].

У статті авторів Корепанових «Вплив штучного інтелекту на якість навчання у вищій освіті» розглядається застосування ШІ в освітньому процесі, зокрема його вплив на ефективність навчання та розвиток когнітивних і професійних навичок студентів. Авторки підкреслюють, що ШІ може адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб студентів, забезпечуючи гнучкість і персоналізацію навчання. Вони також акцентують на важливості ШІ в онлайн-навчанні, зокрема у підтримці академічної доброчесності та аналізі результатів студентів. Етичний аспект використання ШІ також обговорюється, з акцентом на прозорість, підзвітність і конфіденційність [2].

Мета статті – проаналізувати освітньо-професійні програми бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Інформатика) (А4.09 Середня освіта (Інформатика)) у вітчизняних ЗВО, зокрема ті, які розпочали свою реалізацію у 2024 році, з метою виявлення їх здатності забезпечити якісну підготовку майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності в умовах широкого застосування ШІ в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами пошуку в Єдиній державній електронній базі з питань освіти (ЄДЕБО) за назвою спеціальності «Середня освіта (Інформатика)», виявлено, що 20 закладів вищої освіти України реалізують відповідні освітньо-професійні програми бакалаврського рівня для вступників на основі повної загальної середньої освіти. Результати показали, що лише 7 із 20 ЗВО включають у свої ОП хоча б мінімальні згадки про штучний інтелект. У цих програмах ШІ або згадується в загальній характеристиці, або представлений як вибірковий курс. У інших 13 ЗВО подібна тематика або взагалі відсутня, або не конкретизована у відкритих джерелах. Це свідчить про те, що хоча деякі українські університети вже розпочали поступову інтеграцію тематики штучного інтелекту в освітні програми з підготовки вчителів інформатики, загальна ситуація залишається недостатньо системною і фрагментарною.

Для подальшого аналізу були відібрані лише ті заклади, які оприлюднили на своїх офіційних сайтах тексти освітньо-професійних програм або супровідні документи, що дають змогу оцінити наявність у їхніх структурах компонентів, пов'язаних із тематикою штучного інтелекту. Критеріями відбору виступали такі ознаки: наявність окремого освітнього компонента, присвяченого штучному інтелекту; згадки про ШІ в описах

вибіркових дисциплін; включення методів штучного інтелекту до програмних результатів навчання; а також відкриті силабуси дисциплін, у яких згадується використання ШІ.

У тексті освітньої програми Львівського національного університету імені Івана Франка прямих згадок про штучний інтелект не виявлено [6]. Проте на сайті факультету прикладної математики та інформатики оприлюднений силабус вибіркової навчальної дисципліни «Видобування даних з використанням штучних нейронних мереж». Ця дисципліна безпосередньо стосується тематики штучного інтелекту, зокрема в аспекті аналізу даних за допомогою нейромережевих підходів. У силабусі зазначено, що курс спрямований на ознайомлення студентів із практиками побудови, навчання та застосування штучних нейронних мереж у задачах класифікації та кластеризації даних. Студенти вивчають структури нейромереж, принципи їх тренування, методи їх «перенавчання», зокрема регуляризцію. Курс охоплює як теоретичні основи, так і практичне моделювання ШНМ. Значну увагу приділено аналізу ефективності моделей та вилученню знань із мереж [3].

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка у переліку вибіркових дисциплін оприлюднює курс «Основи штучного інтелекту та інтелектуального аналізу даних», що дає студентам можливість ознайомитися з базовими алгоритмами та підходами в цій сфері, за умови обрання цієї дисципліни. Акцент зроблений на використанні технологій, як KNIME, PyTorch, та ChatGPT для аналізу даних [1].

В ОП «Середня освіта (Інформатика)» Рівненського державного гуманітарного університету наявна обов'язкова дисципліна «Основи штучного інтелекту», яка викладається у 6 семестрі (5 кредитів). Крім того, тематика ШІ простежується й у формулюваннях програмних результатів навчання: зазначено, що здобувач має «здатність до аналізу та опрацювання даних на основі математичної логіки, методів обчислювального (штучного) інтелекту, візуалізації даних», а також має вміння «застосовувати методи та алгоритми математичної логіки, обчислювального інтелекту, інтелектуального аналізу даних при розв'язуванні спеціалізованих задач» [7]. Це свідчить про інтеграцію ШІ не лише на рівні дисциплін, а й у загальну логіку формування фахових компетентностей. Робочої програми обов'язкової дисципліни «Основи штучного інтелекту» у відкритому доступі немає, але є можливість ознайомитися з співзвучною вибірковою дисципліною (3 кредити). Курс охоплює теоретичні та практичні аспекти ШІ, зокрема машинне навчання, нейронні мережі, мовні моделі, етику та безпеку використання ШІ. Студенти ознайомлюються з інструментами для генерації контенту, такими як ChatGPT, а також з використанням ШІ в освіті та дизайні, зокрема для створення навчальних презентацій та графічного контенту [13].

Освітня програма Херсонського державного університету включає вибіркову дисципліну

«Штучний інтелект і нейронні мережі» (5 кредитів), яка викладається у восьмому семестрі. Це вказує на можливість занурення здобувачів у сучасні напрями ІТ вже на етапі завершення навчання [8].

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди освітня програма «Інформатика в закладах освіти» містить дисципліну «Основи штучного інтелекту» й передбачає 3 кредити ЄКТС, викладається у восьмому семестрі та завершується заліком [5]. Ознайомитися із робочою програмою дисципліни у відкритому доступі немає змоги.

Окрему увагу варто звернути на Волинський національний університет імені Лесі Українки, освітня програма якого містить одразу кілька вибіркових дисциплін, що охоплюють тематику штучного інтелекту. Зокрема, це курси «Європейські практики штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти в Україні» (5 кредитів) та «Етичні стандарти використання штучного інтелекту: досвід ЄС та перспективи для України». Обидві дисципліни мають чітке спрямування на педагогічний контекст застосування ШІ та демонструють спробу вбудувати сучасні технології у практику шкільної освіти через призму міжнародного досвіду.

У межах освітньої програми запропоновано кілька вибіркових дисциплін, пов'язаних із ШІ. Зокрема, курс «Європейські практики штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти в Україні» містить аналіз моделей використання ШІ в освіті країн ЄС, приклади інтеграції в освітні платформи, автоматизовані системи оцінювання знань та адаптивне навчання. Особливу увагу приділено аналізу українського контексту та можливостей впровадження подібних рішень у школах [11].

Дисципліна «Етичні стандарти використання штучного інтелекту: досвід ЄС та перспективи для України» формує у студентів критичне мислення щодо ризиків використання ШІ в освітньому середовищі: персональні дані, дискримінаційні алгоритми, прозорість прийняття рішень. Вона спрямована на формування відповідальної позиції педагога як користувача цифрових рішень нового покоління [12].

Аналіз свідчить, що тематика штучного інтелекту поступово входить до змісту освітніх програм педагогічного спрямування, однак переважно – у формі вибіркових компонентів. Лише в окремих випадках ШІ включається до обов'язкових дисциплін або програмних результатів навчання. Це може свідчити як про етапи становлення відповідного змісту, так і про наявні виклики щодо методичного та кадрового забезпечення викладання таких компонентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений аналіз освітньо-професійних програм бакалаврського рівня спеціальності 014 Середня освіта (Інформатика) (А4.09 Середня освіта (Інформатика)) в Україні виявив, що лише третина закладів вищої освіти включають тематику штучного інтелекту (ШІ) до своїх навчальних планів, переважно у формі

вибіркових дисциплін. Це свідчить про початковий етап інтеграції ШІ в підготовку вчителів інформатики, однак загальна ситуація залишається фрагментарною та недостатньо системною. Відсутність уніфікованих підходів і обмежена доступність силабусів ускладнюють оцінювання якості та глибини викладання ШІ. Виявлені прогалини вказують на необхідність вдосконалення методичного, змістового, інфраструктурного та кадрового забезпечення для ефективного впровадження ШІ в педагогічну освіту. Перспективи подальших досліджень передбачають детальний аналіз змісту освітніх компонентів, пов'язаних із ШІ, з акцентом на їх відповідність сучасним вимогам цифрової трансформації освіти. Важливим є вивчення практичного досвіду викладання дисциплін із ШІ, а також оцінка їх впливу на професійну готовність майбутніх учителів. Доцільно дослідити закордонний досвід інтеграції ШІ в педагогічні програми для адаптації кращих практик в українському контексті. Розробка рекомендацій щодо стандартизації змісту навчання із ШІ сприятиме системному вдосконаленню підготовки вчителів інформатики. Подальші розвідки також мають охопити етичні та соціальні аспекти використання ШІ в освіті, щоб забезпечити відповідальне застосування цих технологій у освітньому середовищі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Горошко Ю. Силабус навчальної дисципліни «Основи штучного інтелекту та інтелектуального аналізу даних». Чернівці : Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2025. URL : <https://drive.google.com/file/d/1wwOMHcXTuWJsmhvFMKcSI7PhQeDUJ6s/edit> (дата звернення: 20.05.2025).
2. Корепанова К. О. Вплив штучного інтелекту на якість навчання у вищій освіті. *The 8th International scientific and practical conference «Scientific research in the modern world»* (June 1–3, 2023). Toronto : Perfect Publishing, 2023. P. 526.
3. Колосс Н. Силабус з навчальної дисципліни «Видобування даних з використанням штучних нейронних мереж». Львів : Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, 2024. URL : https://ami.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/Vydob-dan-z-vyk-SHNM_014.09_-24-25.pdf (дата звернення: 21.05.2025).
4. Луганська В. Штучний інтелект у викладанні та навчанні. *Цифрова трансформація освіти та науки : зб. наук. пр.* Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 147–151. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4adec9ad-03c0-4e78-a556-784ded1334c3/content> (дата звернення: 29.05.2025).
5. Освітньо-професійна програма «Інформатика в закладах освіти». Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2024. URL : http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2024/Informatuka_v_zakladah_osvitu_.pdf (дата звернення: 19.05.2025).
6. Освітня програма 014.09. Середня освіта (Інформатика). Львів : Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, 2024. URL : https://ami.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/OP_014.09-Bakalavr2024.pdf (дата звернення: 22.05.2025).
7. Освітня програма 014.09. Середня освіта (Інформатика). Рівне : Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, 2024. URL : https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2024/op_2024_bak_014_so_i.pdf (дата звернення: 27.05.2025).

8. Освітня програма Середня освіта (Інформатика). Херсон : Херсон. держ. ун-т., 2024. URL : [https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/014.09_%D0%9E%D0%A0%D0%A0_%20Secondary%20education%20\(computer%20science\)_%D0%92_2024.pdf?id=13ce26e4-20fa-40cb-82ad-656064862bd2](https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/014.09_%D0%9E%D0%A0%D0%A0_%20Secondary%20education%20(computer%20science)_%D0%92_2024.pdf?id=13ce26e4-20fa-40cb-82ad-656064862bd2) (дата звернення: 22.05.2025).

9. Самборська Д. В. Впровадження штучного інтелекту в освіту. *XXXIV International scientific and practical conference «World Trends in the Development of Scientific Progress»* (August 14–16, 2024). Varna, Bulgaria : International Scientific Unity, 2024. P. 74.

10. Сібрук А. Штучний інтелект в освітньому процесі: переваги та недоліки. *Українська термінологія: традиції та новації* : зб. наук. пр. Київ : Талком, 2024. С. 70–72. URL : <https://er.nau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/26b8521e-fca2-4fd8-8d31-b362a2b0358f/content> (дата звернення: 23.05.2025).

11. Хомяк М. Опис освітнього компонента вільного вибору «Європейські практики штучного інтелекту в закладах ЗСО в Україні». Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2024. URL : <https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/Educational%20programs/Elective%20educational%20disciplines/Name%20discipline/2.2-yevropeyski-praktyky-shtuchnoho-intelektu-v-zakladakh-zso-v-ukrayini.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).

12. Яцюк С. Опис освітнього компонента вільного вибору «Етичні стандарти використання штучного інтелекту: досвід ЄС та перспективи для України». Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2024. URL : <https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/Educational%20programs/Elective%20educational%20disciplines/Name%20discipline/3.2-etychni-standarty-vykorystannya-shtuchnoho-intelektu-dosvid-yes-ta-perspektyvy-dlya-ukrayiny.pdf> (дата звернення: 25.05.2025).

13. Юзик О. Анотація освітнього компоненту «Основи штучного інтелекту». Рівне : Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, 2024. URL : https://drive.google.com/file/d/1zPll3D_o9qd-RgkILyx2msmnUIZWYrYHA/view?usp=sharing (дата звернення: 27.05.2025).

REFERENCES

1. Horoshko, Yu. (2025). Sylabus navchalnoi dystsypliny «Osnovy shtuchnoho intelektu ta intelektualnoho analizu danykh» [Syllabus for the academic discipline «Fundamentals of Artificial Intelligence and Intelligent Data Analysis»]. Chernihiv : Nats. un-t «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka.

URL : <https://drive.google.com/file/d/1wwOMHcXTuWJsmhvFMKcSI7PhQeDUlJ6s/edit> [in Ukrainian]

2. Korepanova, K. O. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na yakist navchannia u vysshchii osviti [The impact of artificial intelligence on the quality of higher education]. The 8th International scientific and practical conference «Scientific research in the modern world» (June 1–3, 2023). Toronto, Canada : Perfect Publishing. P. 526. [in Ukrainian]

3. Koloss, N. (2024). Sylabus z navchalnoi dystsypliny «Vydobuvannia danykh z vykorystanniam shtuchnykh neironnykh merezh» [Syllabus for the academic discipline «Data mining using artificial neural networks»]. Lviv : Lviv. nats. un-t im. Ivana Franka. URL : https://ami.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/Vydob-dan-z-vyk-SHNM_014.09_-24-25.pdf [in Ukrainian]

4. Luhanska, V. (2024). Shtuchnyi intelekt u vykladanni ta navchanni [Artificial intelligence in teaching and learning]. Tsyfrova transformatsiia osvity ta nauky : zb. nauk. pr. Kharkiv : Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. S. 147–151. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4adec9ad-03c0-4e78-a556-784ded1334c3/content> [in Ukrainian]

5. Osvitno-profesiina prohrama «Informatyka v zakladakh osvity» [Educational and professional programme «Informatics in educational institutions»]. (2024). Kharkiv : Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. URL : http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2024/Informatuka_v_zakladakh_osvitu_.pdf [in Ukrainian]

6. Osvitnia prohrama 014.09. Serednia osvita (Informatyka) [Educational programme 014.09. Secondary education (Informatics)]. (2024). Lviv : Lviv. nats. un-t im. Ivana Franka. URL : https://ami.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/OP_014.09-Bakalavr2024.pdf [in Ukrainian]

7. Osvitnia prohrama 014.09. Serednia osvita (Informatyka) [Educational programme 014.09. Secondary education (Informatics)]. (2024). Rivne : Rivnen. derzh. humanit. un-t. URL : https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2024/op_2024_bak_014_so_i.pdf [in Ukrainian]

8. Osvitnia prohrama Serednia osvita (Informatyka) [Educational programme 014.09. Secondary education (Informatics)]. (2024). Kherson : Kherson. derzh. un-t. URL : [https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/014.09_%D0%9E%D0%A0%D0%A0_%20Secondary%20education%20\(computer%20science\)_%D0%92_2024.pdf?id=13ce26e4-20fa-40cb-82ad-656064862bd2](https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/014.09_%D0%9E%D0%A0%D0%A0_%20Secondary%20education%20(computer%20science)_%D0%92_2024.pdf?id=13ce26e4-20fa-40cb-82ad-656064862bd2) [in Ukrainian]

9. Samborska, D. V. (2024). Vprovadzennia shtuchnoho intelektu v osvitu [Introduction of artificial intelligence in education]. XXXIV International scientific and practical conference «World Trends in the Development of Scientific Progress» (August 14–16, 2024). Bulgaria : International Scientific Unity. P. 74. [in Ukrainian]

10. Sibruk, A. (2024). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi: perevahy ta nedoliky [Artificial intelligence in the educational process: advantages and disadvantages]. Ukrainka terminolohiia: tradytsii ta novatsii : zb. nauk. pr. Kyiv : Talkom. S. 70–72. URL : <https://er.nau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/26b8521e-fca2-4fd8-8d31-b362a2b0358f/content> [in Ukrainian]

11. Khomiak, M. (2024). Opys osvitnoho komponenta vilnoho vyboru «levropeyski praktyky shtuchnoho intelektu v zakladakh ZSO v Ukraini» [Description of the educational component of free choice «European Practices of Artificial Intelligence in Secondary Education Institutions in Ukraine»]. Lutsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. URL : <https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/Educational%20programs/Elective%20educational%20disciplines/Name%20discipline/2.2-yevropeyski-praktyky-shtuchnoho-intelektu-v-zakladakh-zso-v-ukrayini.pdf> [in Ukrainian]

12. Iatsiuk, S. (2024). Opys osvitnoho komponenta vilnoho vyboru «Etychni standarty vykorystannia shtuchnoho intelektu: dosvid YeS ta perspektyvy dlia Ukrainy» [Description of the educational component of free choice «Ethical Standards for the Use of Artificial Intelligence: EU Experience and Prospects for Ukraine»]. Lutsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. URL : <https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/Educational%20programs/Elective%20educational%20disciplines/Name%20discipline/3.2-etychni-standarty-vykorystannya-shtuchnoho-intelektu-dosvid-yes-ta-perspektyvy-dlya-ukrayiny.pdf> [in Ukrainian]

13. Iuzyk, O. (2024). Anotatsiia osvitnoho komponentu «Osnovy shtuchnoho intelektu» [Abstract of the educational component «Fundamentals of Artificial Intelligence»]. Rivne : Rivnen. derzh. humanit. un-t. URL : https://drive.google.com/file/d/1zPll3D_o9qd-RgkILyx2msmnUIZWYrYHA/view?usp=sharing [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КУРАЧ Микола – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики трудового

навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: сучасні освітні технології, підготовка майбутніх учителів технологій та інформатики, проєктна діяльність у системі освіти.

ПАСЕВИЧ Марія – аспірант кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: інноваційна освіта, сучасні освітні технології, стан і перспективи використання штучного інтелекту в освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KURACH Mykola – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Labor Training and Technologies Kremenets

Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy.

Scientific interests: modern educational technologies, training of future teachers of technology and computer science, project activities in the education system.

PASEVYCH Maria – postgraduate student of the Department of Theory and Methods of Labor Training and Technologies Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy.

Scientific interests: innovative education, modern educational technologies, the state and prospects of using artificial intelligence in education.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 37.01

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-459-462

ПІДПЛЕТНИЙ Олександр –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2226-0163>

e-mail: opidpletnii@cuspu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих педагогів, здатних мислити критично, діяти творчо й усвідомлено, приймати обґрунтовані рішення у складних освітніх ситуаціях. У цьому контексті важливого значення набуває формування наукового світогляду майбутніх учителів – цілісної системи знань, переконань і ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення особистості до навколишнього світу, науки та самої себе як суб'єкта пізнання.

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування наукового світогляду майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Встановлено, що формування наукового світогляду майбутніх учителів у процесі професійної підготовки – складний, цілеспрямований і безперервний процес, який охоплює інтелектуальний, ціннісний та діяльнісний аспекти становлення особистості. До педагогічних умов, які сприятимуть якісному формуванню наукового світогляду майбутніх учителів відносимо: інтеграція змісту освіти; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення науково-дослідницького середовища в ЗВО.

Формування наукового світогляду потребує використання сучасних педагогічних технологій, які активізують пізнавальну діяльність студентів. До них належать: проблемне навчання, яке стимулює мислення через постановку пізнавальних суперечностей і пошук шляхів їх розв'язання; дослідницький метод, що передбачає самостійне проведення експериментів, аналіз отриманих результатів, формулювання висновків; проєктна діяльність, у межах якої студенти розробляють і реалізують власні освітні або наукові проєкти; інтерактивні методи (дебати, мозковий штурм, рольові ігри тощо), які сприяють розвитку критичного мислення та вміння аргументовано висловлювати позицію; інформаційно-комунікаційні технології, що відкривають доступ до світових наукових ресурсів, електронних баз даних, віртуальних лабораторій. Застосування цих методів дозволяє майбутнім учителям не лише засвоїти певний обсяг знань, а й пережити процес наукового пізнання, усвідомити його логіку й цінність.

Ключові слова: науковий світогляд, майбутні вчителі, освітній процес, заклад вищої освіти, шляхи формуванню наукового світогляду.

PIDPLETNI Oлександр –

Postgraduate Student

of the Department of Educational Sciences

of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2226-0163>

e-mail: opidpletnii@cuspu.edu.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE SCIENTIFIC WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Modern society needs highly qualified teachers who are able to think critically, act creatively and consciously, and make informed decisions in complex educational situations. In this context, the formation of a scientific worldview of future teachers – a holistic system of knowledge, beliefs, and value orientations that determine the individual's attitude towards the world around them, science, and themselves as a subject of knowledge – becomes of great importance.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of the scientific worldview of future teachers in the process of professional training.

It has been established that the formation of the scientific worldview of future teachers in the process of professional training is a complex, purposeful and continuous process, which will contribute to the qualitative formation of the scientific worldview of future teachers include: integration of educational content; activation of students' independent cognitive activity; creation of a scientific and research environment in higher education institutions.

The formation of a scientific worldview requires the use of modern pedagogical technologies that activate students' cognitive activity. These include: problem-based learning, which stimulates thinking through the formulation of cognitive contradictions and the search for ways to resolve them; research a method that involves independent conduct of experiments, analysis of the results obtained, formulation of conclusions; project activities, within the framework of which students develop and implement their own educational or scientific projects; interactive methods (debates, brainstorming, role-playing games, etc.), contribute to the development of critical thinking and the ability to express a position in a reasoned manner; information and communication technologies that provide access to global scientific resources, electronic databases, and virtual laboratories. The use of these methods allows future teachers not only to acquire a certain amount of knowledge, but also to experience the process of scientific knowledge, to realize its logic and value.

Keywords: scientific worldview, future teachers, educational process, higher education institution, ways of forming a scientific worldview.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих педагогів, здатних мислити критично, діяти творчо й усвідомлено, приймати обґрунтовані рішення у складних освітніх ситуаціях. У цьому контексті важливого значення набуває формування наукового світогляду майбутніх учителів – цілісної системи знань, переконань і ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення особистості до навколишнього світу, науки та самої себе як суб'єкта пізнання.

Науковий світогляд є основою професійної діяльності педагога, адже саме він забезпечує розуміння закономірностей розвитку природи, суспільства та мислення, формує здатність бачити причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати свою позицію, спираючись на наукові факти. Тому процес професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти повинен бути спрямований не лише на оволодіння методиками навчання, а й на розвиток наукового стилю мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування наукового світогляду висвітлено в працях українських учених: С. Кушнірук [1], О. Макаренко [2], О. Матвієнко [1], Р. Семенишена [3], Т. Олєфіренко [1], Т. Турчина [4], Л. Яновська [5] та ін. Однак, незважаючи на численні опубліковані праці, проблема формування наукового світогляду майбутніх учителів у процесі професійної підготовки залишається недостатньо розробленою.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування наукового світогляду майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковий світогляд – це система узагальнених знань про природу, суспільство, людину та способи їх пізнання, що ґрунтується на досягненнях науки і визначає життєву позицію особистості. У педагогічній науці він розглядається як інтегрований результат інтелектуального, морального та професійного розвитку майбутнього вчителя.

Основними компонентами наукового світогляду є: когнітивний (змістовий) – знання про закономірності розвитку світу, принципи наукового пізнання, основи різних наук; емоційно-ціннісний – переконаність у значущості наукового знання, позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, прагнення до істини; діяльнісний – уміння застосовувати наукові знання в практичній

діяльності, здійснювати дослідження, критично оцінювати інформацію [2].

Науковий світогляд є основою професійної компетентності педагога, оскільки визначає підхід учителя до навчання, його готовність пояснювати учням складні явища на основі наукових принципів, формувати в них критичне мислення. Учителю із розвиненим науковим світоглядом: сприймає освітній процес як систему, що підпорядковується певним закономірностям; орієнтується на доказовість і раціональність у своїй діяльності; здатний прогнозувати результати педагогічних впливів; виховує в учнів інтерес до науки та пізнання.

С. Кушнірук, О. Матвієнко, Т. Олєфіренко вважають, що «науковий світогляд студентів – це не просто вивчення теоретичної бази, але і здатність упорядковувати, самостійно досліджувати та робити правильні висновки на основі отриманих знань» [1, с. 85]. Автори вказують, що соціокультурна проєкція у формуванні наукового світогляду студентів – це «необхідний елемент, який робить навчання доступним та реальним. Вона допомагає студентам бачити значення науки у всій його глибині та розмаїтті, а також надає засоби для творчого та критичного вивчення сучасного світу, сприяє розвитку наукового світогляду через соціокультурну проєкцію. Заклади вищої освіти можуть виховати мислителів, які здатні не лише адаптуватися до змін у світі, але й активно впливати на нього через наукові дослідження та інновації» [1, с. 86].

Отже, формування наукового світогляду – це не лише засвоєння знань, а насамперед становлення особистості педагога-дослідника, який здатний до самоосвіти, саморозвитку й творчого використання наукових ідей у професійній практиці.

Процес формування наукового світогляду майбутніх учителів є багаторівневим і триває впродовж усього періоду навчання у ЗВО. Він передбачає такі основні напрями:

1. Засвоєння системи наукових знань. Базою світогляду є наукові знання, що формуються під час вивчення фундаментальних, психолого-педагогічних та інших дисциплін. Важливо, щоб освітній процес сприяв усвідомленню взаємозв'язку між окремими галузями знань, розумінню їх цілісності та логіки розвитку.

2. Розвиток наукового мислення. Формування логічного, критичного та аналітичного мислення є основою наукового підходу. Цьому сприяють проблемне навчання, дослідницькі завдання, участь студентів у наукових гуртках, конференціях, конкурсах наукових робіт.

3. Формування ціннісного ставлення до науки. Майбутній учитель має не лише знати, а й розуміти гуманістичну та культурну цінність науки. Це досягається через інтеграцію етичних, філософських, історико-наукових курсів, які допомагають усвідомити роль науки у розвитку цивілізації.

4. Залучення до науково-дослідницької діяльності. Участь студентів у педагогічних експериментах, виконання курсових і кваліфікаційних робіт, дослідження у школі сприяють розвитку вмінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати – тобто мислити науково.

5. Формування інформаційної культури. В умовах цифровізації освіти важливо навчити студентів відрізняти достовірну інформацію від фейкової, критично оцінювати джерела, використовувати цифрові ресурси для наукового пошуку та обробки даних.

Досліджуючи формування наукового світогляду у процесі професійної підготовки Л. Яновська зауважує, що світогляд є основою для практичної діяльності особистості. Впливаючи на ціннісні орієнтації й соціальні настанови особистості, світогляд формує активність життєвої позиції людини, визначає підхід людини до історичних фактів, політичних подій, проблем у суспільстві. І тільки науковий світогляд стає основою наукового підходу для всіх цих явищ. Узагальнюючи поняття наукового світогляду, автор приходить до висновку, що «науковий світогляд майбутніх магістрів це система наукових, філософських, моральних понять, сформованих поглядів майбутніх магістрів на світ у цілому, на розуміння окремих явищ як самостійного історичного факту, так і поєднання його у світовому розвитку суспільства, держави, світу, бачення своєї особистості у цьому світі (через діяльність, емоційне сприйняття, наукові знання тощо), раціонального осмислення особистістю навколишньої дійсності у своєму особистому житті та емоційне ставлення до навколишнього середовища» [5, с. 43].

Для того, щоб проходження визначених етапів було ефективним, Л. Яновська пропонує педагогічні умови, які, на її думку, сприятимуть якісному формуванню наукового світогляду майбутніх магістрів історії засобами міжпредметних зв'язків:

1) отримання теоретичних знань з усіх предметів навчального блоку магістерської підготовки;

2) формування особистісного ставлення до теоретичного й фактичного матеріалу навчальної дисципліни;

3) спонукання майбутніх магістрів до активної самостійної роботи (зацікавленість навчальним матеріалом, актуалізація пізнавальної діяльності, можливість застосування творчого потенціалу студента, до самоосвіти та саморозвитку тощо) [5].

Ми підтримуємо думку Л. Яновської, що для успішного формування наукового світогляду необ-

хідно створити відповідні педагогічні умови, серед яких визначає наступні:

1) Інтеграція змісту освіти. Важливо, щоб навчальні дисципліни не існували ізольовано, а утворювали цілісну систему знань про світ. Наприклад, вивчення методики викладання природничих предметів має поєднуватися з розумінням філософських і соціокультурних основ науки.

2) Активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів. Викладач повинен не лише передавати знання, а стимулювати студентів до самостійного пошуку, роздумів, досліджень. З цією метою застосовуються методи проектного навчання, дискусії, аналіз педагогічних ситуацій.

3) Створення науково-дослідницького середовища. Це можуть бути наукові лабораторії, студентські наукові товариства, спільні дослідження викладачів і студентів. Таке середовище формує у молодих педагогів почуття причетності до наукової спільноти.

4) Особистий приклад викладача. Викладач, який сам активно займається науковою діяльністю, демонструє студентам зріць наукового мислення, мотивацію до пошуку істини та професійного саморозвитку.

Формування наукового світогляду потребує використання сучасних педагогічних технологій, які активізують пізнавальну діяльність студентів. До них належать:

- проблемне навчання, яке стимулює мислення через постановку пізнавальних суперечностей і пошук шляхів їх розв'язання;

- дослідницький метод, що передбачає самостійне проведення експериментів, аналіз отриманих результатів, формулювання висновків;

- проектна діяльність, у межах якої студенти розробляють і реалізують власні освітні або наукові проекти;

- інтерактивні методи (дебати, мозковий штурм, рольові ігри), які сприяють розвитку критичного мислення та вміння аргументовано висловлювати позицію;

- інформаційно-комунікаційні технології, що відкривають доступ до світових наукових ресурсів, електронних баз даних, віртуальних лабораторій.

Застосування цих методів дозволяє майбутнім учителям не лише засвоїти певний обсяг знань, а й пережити процес наукового пізнання, усвідомити його логіку й цінність.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, формування наукового світогляду майбутніх учителів у процесі професійної підготовки – складний, цілеспрямований і безперервний процес, який охоплює інтелектуальний, ціннісний та діяльнісний аспекти становлення особистості. Його ефективність забезпечується поєднанням теоретичного навчання з дослідницькою практикою, створенням науково-освітнього середовища, інтеграцією знань і розвитком самостійного мислення студентів, застосування інноваційних технологій навчання.

Майбутній учитель із розвиненим науковим світоглядом – це фахівець нового типу, який мислить системно, діє свідомо, орієнтується на істину та справедливість, уміє поєднувати наукові

знання з гуманістичними цінностями. Саме такі педагоги здатні формувати у молодого покоління пізнавальну активність, критичне мислення та повагу до науки, що є запорукою прогресу сучасного суспільства.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою і впровадженням технологій формування наукового світогляду майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кушнірук С. А., Матвієнко О. В., Олєфіренко Т. О. Формування наукового світогляду студентів: соціокультурна проєкція. *Освітній дискурс* : збірник наукових праць. Київ: ТОВ «Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація"», 2023. Вип. 45(7-9). С. 83–89. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43335?show=full>

2. Макаренко О. В. Формування наукового світогляду як складової дослідницької компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 172–176. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1661/1622>

3. Семенишена Р. В. Формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів у вивченні фізики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. 2016. Вип. 17. С. 27–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2016_17_7

4. Турчина Т. В. Формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів. 2012. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56800/5/Turchina_Scientific_outlook.pdf?jsessionid=FAEC6A966AB53699478D5D5B0A45EBDA

5. Яновська Л. Г. Формування наукового світогляду у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії засобами міжпредметних зв'язків. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: НПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. № 4(129). С. 42–46. URL: <http://www.dspsa/ce.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6126>

REFERENCES

1. Kushniruk, S. A., Matviyenko, O. V., Olefirenko, T. O. (2023). Formuvannya naukovoho svitohlyadu studentiv: sotsiokul'turna proektsiya [Formation of the scientific worldview of students: sociocultural projection]. *Osvitniy diskurs : zbirnyk naukovykh prats'*. Kyiv : TOV «Naukovo-informatsiynе ahent'stvo "Nauka-tehnolohiyi-infor-

matsiya"». Vyp. 45 (7–9). S. 83–89. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43335?show=full> [in Ukrainian]

2. Makarenko, O. V. (2023). Formuvannya naukovoho svitohlyadu yak skladovoyi doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh likariv [Formation of scientific worldview as a component of research competence of future doctors]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kropyvnyts'ky: TSDU im. V. Vynnychenka. Vyp. 211. S. 172–176. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1661/1622> [in Ukrainian]

3. Semenishena, R. V. (2016). Formuvannya naukovoho svitohlyadu studentiv vyshcheykh navchal'nykh zakladiv u vyvchenni fizyky [Formation of scientific worldview of students of higher educational institutions in the study of physics]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 3: Fizyka i matematyka u vyshchey i seredniy shkoli*. Vyp. 17. S. 27–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2016_17_7 [in Ukrainian]

4. Turchyna, T. V. (2012). Formuvannya naukovoho svitohlyadu studentiv vyshcheykh navchal'nykh zakladiv [Formation of scientific worldview of students of higher educational institutions]. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56800/5/Turchina_Scientific_outlook.pdf?jsessionid=FAEC6A966AB53699478D5D5B0A45EBDA [in Ukrainian]

5. Yanovska, L. H. (2019). Formuvannya naukovoho svitohlyadu u protsesi profesynoyi pidhotovky maybutnikh mahistriv istoriyi zasobamy mizhpredmetnykh zv'yazkiv [Formation of a scientific worldview in the process of professional training of future masters of history by means of interdisciplinary connections]. *Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho*. Odessa : PNPU im. K. D. Ushyns'koho. № 4(129). S. 42–46. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПІДПЛЕТНІЙ Олександр – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PIDPLETNI Oлександр – Postgraduate Student of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 29.08.2025 р.

УДК 378.018.8:37.011.-051|316.77-027.561:303.446.2|(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-462-466

БЕЗЛЮДНА Віта –

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри іноземних мов

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4333-9026>

e-mail: vitabz@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної професійної комунікації. Автор статті наголошує, що дослідження проблеми міжкультурної комунікації актуальне у зв'язку із глобалізаційними процесами в Україні і за її межами, зростанням кількості міжкультурних, міжетнічних, національних та міграційних процесів, що відбуваються у світі, і

передбачають необхідність враховувати рівень сформованості міжкультурного спілкування фахівців різних сфер, зокрема майбутніх педагогів. Метою статті є висвітлення проблеми підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної професійної комунікації в реаліях сьогодення. Розглянуто поняття міжкультурної комунікативної компетенції, міжкультурної комунікації. Проведено теоретичний аналіз поняття підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної професійної комунікації у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Доведено, що оволодіння міжкультурною професійною комунікацією створить підґрунтя для розвитку професіоналізму і майстерності, що сприяє інтеграції майбутніх педагогів у систему освіти та світової культури. Проведений ґрунтовний теоретичний аналіз понять підготовка майбутніх педагогів, міжкультурної комунікації, міжкультурної компетенції дозволяє дійти висновку, що підготовка майбутніх педагогів до міжкультурної професійної комунікації передбачає формування у них міжкультурної компетенції, що включає знання мов, розуміння культурних особливостей, етикету та норм поведінки представників різних культур, оволодіння навичками адаптувати власну комунікативну поведінку та ефективно взаємодіяти за умов міжкультурного спілкування. Основними напрямками підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної професійної комунікації є: мовна підготовка, культурна поінформованість, комунікативні навички, адаптивність та гнучкість, методологічні підходи тощо.

Ключові слова: підготовка, майбутні педагоги, міжкультурна комунікативна компетенція, міжкультурна професійна комунікація, знання мов.

BEZLIUDNA Vita –

Doctor of Pedagogics, Professor,

Head of the Department of Foreign Languages

of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4333-9026>

e-mail: vitabz@ukr.net

FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article deals with the problem of training future teachers for intercultural professional communication. The author of the article emphasises that the study of intercultural communication is relevant in connection with globalisation processes in Ukraine and abroad, the growing number of intercultural, interethnic, national and migration processes taking place in the world, and the need to take into account the level of intercultural communication of specialists in various fields, including future teachers. The purpose of the article is to highlight the problem of training future teachers for intercultural professional communication in the realities of today. The concepts of intercultural communicative competence and intercultural communication are considered. A theoretical analysis of the concept of training future teachers for intercultural professional communication in the works of domestic and foreign scholars is carried out. It is proved that mastering intercultural professional communication will create the basis for the development of professionalism and skills that facilitate the integration of future teachers into the education system and world culture. A thorough theoretical analysis of the concepts of future teachers' training, intercultural communication, intercultural competence allows us to conclude that training future teachers for intercultural professional communication involves the formation of their intercultural competence, which includes knowledge of languages, understanding of cultural characteristics, etiquette and norms of behaviour of representatives of different cultures, mastering the skills to adapt their own communication behaviour and interact effectively in intercultural communication. The main areas of training future teachers for intercultural professional communication are: language training, cultural awareness, communication skills, adaptability and flexibility, methodological approaches, etc.

Key words: training, future teachers, intercultural communicative competence, intercultural professional communication, language skills.

Introduction. In the context of rapid modern changes, the forms, methods and means of communication are also changing. This primarily concerns international contacts, which require knowledge of foreign languages to avoid obstacles in communicating with representatives of different countries, and knowledge of different cultures and their cultural characteristics. Knowledge of the culture of speech is an important condition for success in education and work and is a reliable support for the professional growth of each individual. Multicultural literacy and global awareness are becoming essential for effective communication and achieving the best results.

Professionals from different parts of the world are becoming more interconnected thanks to information and communication technologies. Today, they can work on the same project both synchronously and asynchronously. Asynchronous mode involves working on their own schedule and at their own pace.

The growing demand for intercultural communication competence is also driven by the growing number of international conferences and seminars held in a foreign language, the expanding access to training offered by private and public institutions around the world, the growing number of internship opportunities at international centers, and the increasing number of international exchange programmes.

Intercultural communication skills are becoming increasingly important in international business due to the growing need for professionals who are able to manage teams of international employees. It is becoming a source of benefits for business partners and their organizations, such as quicker problem solving, more informed decision-making, increased productivity, stability of workflow, stronger business relationships and improved professional image. It synthesizes a set of knowledge, values, behavioral patterns typical of business communication situations, as well as the ability to flexibly implement them in practice in order to ensure the effectiveness of joint activities [3, p. 27].

Thus, intercultural communicative competence is the ability to establish relationships with representatives of other cultures, even with an intermediate knowledge of a foreign language, based on knowledge, understanding and compliance with universal rules and norms of behavior that make up international communication etiquette [6, p. 103].

A. Diaz is convinced that intercultural communication is closely related to communicative competence, the development of which is the main goal of learning any language, and includes social and cultural factors that include motivation, attitude, tolerance and empathy as the main components of intercultural

communication. In our study, we consider intercultural communication in the aspect of language learning and focus on teaching English as a means of intercultural and international communication, organizing interdisciplinary research to overcome conventional barriers in society [9].

Analysis of recent research and publications.

The problem of intercultural communicative competence was considered in their studies: Voronkova N. (formation of intercultural competence of a personality in the process of learning a foreign language); Halytska M. (intercultural communication and its importance for the professional activity of future specialists); Dmytruk O. (intercultural communication in higher education); Krychivska O. (intercultural communication in the system of modern approaches); Tur O. (intercultural communication as a component of the professional activity of a future specialist); Popova L. (training future primary school teachers for intercultural communication); Prykhodko N. (formation of intercultural communication in the process of mastering a foreign language); L. Filyuk (development of intercultural professional communication) and others.

To denote intercultural communication, a set of terms is used that often overlap each other: intercultural communication, intercultural communication, cross-cultural communication, transcultural communication, countercultural communication [4, p. 89].

According to L. Filyuk, the development of intercultural professional communication is carried out both with the help of traditional and innovative methods and technologies, with the emphasis on developing the student's readiness and ability to further improve foreign language competence [8].

The term 'intercultural communication' is also defined as an adequate mutual understanding of two participants in a communication act belonging to different cultures. It is the communication of people with different cultural beliefs, education, value orientations, and behaviour [7, p. 26].

The theory of intercultural communication is closely related to research in the field of linguodidactics, hermeneutics, linguistic personology, ethnorhethoric and cognitive modelling. Intercultural communication has long ceased to be a part of the narrow sphere of foreign languages, but has expanded to the entire field of humanitarian, interdisciplinary knowledge [4, p.89].

Therefore, based on the main approaches of scientists to the definition of intercultural communicative competence, we understand this competence as a formed set of knowledge and skills that will allow a person to adequately and effectively communicate with representatives of other cultures, understand their views and opinions, adjust their behavior, overcome conflicts in the process of communication, recognise the right to existence of different values and norms of behavior.

The analysis of the works of scientists allowed us to identify the following components of intercultural communication competence: general cultural (knowledge of the general cultural system of values that is typical for different countries); linguistic and cultural (knowledge of lexical and grammatical units of a

foreign language; ability to obtain cultural and historical information); socio-cultural (mastery of verbal and non-verbal means, compliance with ethical and etiquette speech norms; knowledge of national character, worldviews, psychology and mentality); professional (possession of a system of knowledge, skills, abilities in the professional field; ability to apply knowledge in the context of communication with a representative of another culture).

The **purpose** of the article is to highlight the problem of training future teachers for intercultural professional communication in the realities of today.

Research methods. The article uses the method of description; the method of analysis; generalisation and systematisation of researchers' views, which are covered in the scientific pedagogical and theoretical-methodological literature on the formation of intercultural communication competence.

Presentation of the main material.

The study of certain aspects of intercultural communication, such as the perception of a foreign culture, the universality of the use of English, the educational and age characteristics of communicators, social characteristics and cultural barriers will always be relevant in modern conditions. The theory of intercultural communication is an interdisciplinary science that is closely related to cultural studies, psychology, pedagogy, psycholinguistics, linguodidactics, and cognitive linguistics. The study of the problem of intercultural communication is relevant in connection with globalisation processes in Ukraine and abroad, the growing number of intercultural, interethnic, national and migration processes taking place in the world, and the need to take into account the level of intercultural communication of specialists in various fields, including future teachers [5].

One of the tasks of modern education is to create conditions for students to gain experience of intercultural communication, to teach students skills and abilities to communicate with representatives of different cultures, in the process of which the formation of intercultural communicative competence of a person takes place [2, p. 443-444].

Thus, every foreign language class, wherever it takes place, at school or at university, is a practical meeting with another culture, primarily through its main carrier – language. The formation of intercultural communicative competence is carried out in the process of language interaction: listening, reading, speaking, writing both during classroom lessons and extracurricular activities with students.

T. Oliynyk believes, the introduction of cultural elements into the process of teaching a foreign language is a necessary necessity of our time, since awareness and separation of the signs of differences between different cultures, tolerant attitude to these differences stimulates students' linguistic, cognitive and social development.

According to researchers, the components of cultures can be traditions, as well as customs and rituals; everyday culture, closely related to traditions, which is why it is often called traditional and everyday culture; everyday behaviour (habits of representatives of a particular culture, communication norms accepted in a particular society), as well as related mimic and

pantomimic codes used by speakers of a particular linguistic and cultural community; national pictures of the world reflecting the specifics of perception of the surrounding world, national peculiarities of thinking of representatives of a particular culture; artistic culture reflecting the cultural traditions of a particular ethnic group.

Familiarising future teachers with certain intercultural concepts, according to the researchers, should be one of the main tasks of the Foreign language for professional purposes course, as it will help prepare future teachers to function more effectively in a multicultural professional environment.

Students who learn this course in a culturally sensitive way are usually more willing to make extra efforts and fail when working with partners from a different cultural background. They are also more willing to seek out new international business contacts and explore other international markets, as they are better prepared to manage in those conditions that involve adapting to unfamiliar situations and environments.

Thus, the main task of a foreign language teacher in modern conditions is to teach a foreign language as a real means of communication between people of different cultures, i.e. languages should be taught in an inseparable unity with the world and culture of the peoples who speak these languages.

In this context, it should be noted that the foreign language training of future teachers in higher education institutions is now seen as a complex and multifaceted process, which not only lays the foundations of professional knowledge, skills and abilities, but also improves the mechanisms of knowledge transfer by combining traditional forms and methods of teaching with innovative educational technologies that enable successful student learning, influence the organisation and formation of foreign language education, professional development and career development.

Thus, in our opinion, the main areas of training future teachers for intercultural professional communication are as follows:

Language training: in-depth study of foreign languages, as language and culture are closely related.

Cultural awareness: learning to understand the cultural code, norms of behaviour, etiquette, values and traditions of different cultures.

Communication skills: development of verbal and non-verbal interaction skills, including the ability to maintain the communication distance accepted in another culture and use acceptable means of communication.

Adaptability and flexibility: developing a willingness to adjust one's own communication behaviour, to adapt to the social status of interlocutors and intercultural differences.

Methodological approaches: familiarisation with the main theories of intercultural communication, such as adaptation theory, conflict theory, and others.

Practical application: learning how to interact effectively in a professional environment, for example, when working with students from different cultures, in international educational projects, or as a guide-interpreter.

Conclusions and prospects for further exploration of the direction. A thorough theoretical analysis of the concepts of training future teachers, intercultural communication, and intercultural competence leads to the conclusion that training future teachers for intercultural professional communication involves the development of intercultural competence, including knowledge of languages, understanding of cultural characteristics, etiquette, and norms of behaviour of representatives of different cultures, mastering the skills to adapt their own communication behaviour and interact effectively in intercultural communication. The main areas of training future teachers for intercultural professional communication are: language training, cultural awareness, communication skills, adaptability and flexibility, methodological approaches, etc.

Prospects for further research are seen in the study of intercultural communication as a component of the internationalization of higher education.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Безлюдна В. В. Іншомовна підготовка в сучасній університетській освіті. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 13. С. 5–10.
2. Воронкова Н. Р. Формування міжкультурної компетенції особистості в процесі навчання іноземної мови. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Філологічні науки (мовознавство) : зб. наук. праць. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 104. Ч. 2. С. 443–447. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/437ee39b-8168-4bf9-9d37-796c0901cbc9/content>
3. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Електронне наукове видання «Освітологічний дискурс»*. К.: КУБГ, 2014. Вип. 2. С. 23–32. URL: <http://www.od.kubg.edu.ua>
4. Кричківська О. Міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. № 5. С. 88–96. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23094/1/Krychkiwska.pdf>
5. Попова Л. М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжкультурної комунікації. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2019. № 2 (18). С. 229–235.
6. Пустовойченко Д. В. Формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх психологів засобами іноземної мови як один з пріоритетних напрямків професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. (Миколаїв, грудень 2018). Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. №4 (63). С. 102–107. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-63-2019-20.pdf>
7. Тур О. М. Міжкультурна комунікація як складова професійної діяльності майбутнього спеціаліста. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 201–205. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/issue/view/11385>
8. Філюк Л. М. Сучасні дослідження у сфері викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. 324 с.
9. Diaz, A. R. *Developing Critical Languaculture Pedagogies in Higher Education: Theory and Practice*. Bristol, United Kingdom: Multilingual, 2013.

REFERENCES

1. Bezliudna, V. V. (2018). Inshomovna pidhotovka u suchasniy universytet-s'kiy osviti [Foreign language training in modern university education]. Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya «Pedahohichni nauky». № 13. 5–10. [in Ukrainian]
2. Voronkova, N. R. (2012). Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentsiyi osobystosti u protsesi navchannya inozemnoyi movy [Formation of intercultural competence of the individual in the process of learning a foreign language]. Naukovi zapysky KDPU Seriya: Filolohichni nauky (movoznavstvo): zb. nauk. prats'. Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka, Vip. 104. ch. 2. 443–447. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/437ee39b-8168-4bf9-9d37-796c0901cbe9/content> [in Ukrainian]
3. Halys'ka, M. M. (2014). Mizhkul'turna komunikatsiya ta yiyi znachennya dlya profesiynoyi diyal'nosti maybutnikh fakhivtsiv [Intercultural communication in the system of modern approaches]. Elektronne naukovye vydannya "Osvitlohichnyy dyskurs". K.: KUBH. Vip. 2. 23–32. URL: <http://www.od.kubg.edu.ua> [in Ukrainian]
4. Krychukiv's'ka, O. (2007). Mizhkul'turna komunikatsiya v systemi suchasnykh pidkhodiv [Intercultural communication in the system of modern approaches]. Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatyuka. Ser. Pedahohika. Ternopil' : TNPU im. V. Hnatyuka, № 5. 88–96. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23094/1/Krychukivska.pdf> [in Ukrainian]
5. Popova, L. M. (2019). Teoretychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do mizhkul'turnoyi komunikatsiyi [Theoretical foundations of training future primary school teachers for intercultural communication]. Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedahohika ta psykholohiya". Pedahohichni nauky. №2 (18). 229–235. [in Ukrainian]
6. Pustovoychenko, D. V. (2018). Formuvannya mizhkul'turnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi maybutnikh psykholohiv zasobamy inozemnoyi movy yak odne z priorytetnykh napryamkiv profesiynoyi pidhotovky [Formation of intercultural communicative competence of future

psychologists through the use of a foreign language as one of the priority areas of professional training]. Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. Mykolayiv: MNU im. V.O. Sukhomlyns'koho. №4 (63). 102–107. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-63-2019-20.pdf> [in Ukrainian]

7. Tur, O. M. (2014). Mizhkul'turna komunikatsiya yak skladova profesiynoyi diyal'nosti maybutn'oho spetsialista [Intercultural communication as a component of the professional activity of a future specialist]. Pedahohichna osvita: teoriya ta praktyka. Vip. 16. 201–205. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/issue/view/11385> [in Ukrainian]

8. Filyuk, L. M. (2017). Suchasni doslidzhennya u sferi vykladannya inozemnykh mov u nemovnykh vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Modern research in the field of foreign language teaching in non-language higher education institutions]. Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya "Filolohichna". Ostroh: Vydvo NaUOA, Vyp. 67. 324 s. [in Ukrainian]

9. Diaz, A. R. (2013). Rozvytok Critical Languaculture Pedagogies v Higher Education: Theory and Practice. Bristol, United Kingdom: Multilingual. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЕЗЛЮДНА Віта – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BEZLIUDNA Vita – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Foreign Languages of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future foreign language teachers.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 37.015.3:340(477+4)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-466-472

ШЛАПАК Володимир –

аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9096-5954>

e-mail: shlapak05@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У науковій статті здійснено ґрунтовне дослідження питання формування правової культури майбутніх учителів в освітньому середовищі вітчизняних університетів як одного з ключових чинників становлення правової держави та розвитку демократичного суспільства. Проаналізовано науково-педагогічні передумови розвитку вказаної проблематики та проведено дефінітивний аналіз ключових понять, зокрема, таких, як «правова культура» та «правова культура майбутнього вчителя». Також авторами охарактеризовано сучасний стан правової освіти в Україні, виявлено основні виклики та недоліки у системі підготовки здобувачів за педагогічними спеціальностями. Досліджено окремі європейські практики формування правової культури здобувачів у вищій школі. Крім того, особливу увагу приділено розробці практичних рекомендацій щодо вдосконалення освітніх програм і методів навчання для підвищення ефективності процесу формування правової культури майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Зокрема, визначено, що в українську систему підготовки педагогів варто: 1) впровадити обов'язкові курси з вивчення правових засад освітньої діяльності; 2) інтегрувати окремі правові теми у дисципліни професійного педагогічного спрямування; 3) під час викладання правничо-орієнтованих дисциплін або окремих тематичних блоків використовувати інтерактивні методи навчання; 4) залучати майбутніх учителів до участі у правопросвітницьких заходах; 5) сприяти участі здобувачів у міжнародних та українських проєктах, спрямованих на формування правової культури та підвищення правової обізнаності; 6) створювати у педагогічних університетах ресурси та середовища для практичного відпрацювання правових навичок; 7) впроваджувати рефлексивні методи для самоцінювання здобувачами рівня своєї правової культури; 8) проводити регулярні моніторинги рівня

правової культури майбутніх вчителів через включення правових завдань в програми атестаційних іспитів; 9) створювати в університеті умови для дотримання академічної доброчесності, що є основою правомірної поведінки, формує повагу до норм та розуміння відповідальності за їх порушення.

Ключові слова: правова культура, педагогічна освіта, університет, вчитель, здобувач вищої освіти.

SHLAPAK Volodymyr –

Postgraduate Student of the

Department of Pedagogy and Educational Management

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9096-5954>

e-mail: shlapak05@gmail.com

FORMATION OF LEGAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: UKRAINIAN REALITIES AND EUROPEAN EXPERIENCE

The scientific article conducts a thorough study of the issue of forming the legal culture of future teachers in the educational environment of Ukrainian universities as one of the key factors in the formation of a legal state and the development of a democratic society. The scientific and pedagogical prerequisites for the development of the above-mentioned issues are analyzed and a definitive analysis of key concepts is conducted, in particular, such as "legal culture" and "legal culture of the future teacher". The authors also characterize the current state of legal education in Ukraine, identify the main challenges and shortcomings in the system of training applicants for pedagogical specialties. Some European practices of forming the legal culture of applicants in higher education are investigated. In addition, special attention is paid to the development of practical recommendations for improving educational programs and teaching methods to increase the efficiency of the process of forming the legal culture of future teachers in higher education institutions. In particular, it is determined that the Ukrainian system of teacher training should: 1) introduce mandatory courses on the study of the legal foundations of educational activities; 2) integrate individual legal topics into disciplines of professional pedagogical orientation; 3) use interactive teaching methods when teaching law-oriented disciplines or individual thematic blocks; 4) involve future teachers in participating in legal educational activities; 5) promote the participation of future teachers in international and Ukrainian projects aimed at forming a legal culture and increasing legal awareness; 6) create resources and environments in pedagogical universities for practical development of legal skills; 7) introduce reflective methods for self-assessment by students of the level of their legal culture; 8) conduct regular monitoring of the level of legal culture of future teachers by including legal tasks in the programs of certification exams; 9) create conditions at the university for observing academic integrity, which is the basis of lawful behavior, forms respect for norms and understanding of responsibility for their violation.

Keywords: legal culture, pedagogical education, university, teacher, higher education student.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У всі часи молодь була і залишається основним рушієм суспільних трансформацій. Її енергія, ідеалізм, відкритість до нових ідей та готовність до змін надають їй унікальну здатність впливати на хід історії та творити майбутнє. Проте ефективність такого впливу безпосередньо залежить від рівня сформованості у молодих людей правової культури, яка є важливою складовою загальної культури особистості та фундаментом для усвідомленої громадянської позиції. Отож підґрунтя правової культури має закладатися ще з дитинства, а її подальший розвиток – здійснюватися у закладах освіти. Водночас оскільки саме вчителі виконують роль посередників між знаннями та наступними поколіннями, закладаючи їм базові цінності, світогляд та правосвідомість, системне формування у майбутніх педагогів правової культури має стати пріоритетним напрямом діяльності університетів, які готують фахівців за педагогічними спеціальностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розвитку вищої педагогічної освіти постійно перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців. Зокрема, філософські та концептуальні засади її розвитку стали об'єктом ґрунтовних досліджень таких учених, як В. Андрущенко, Г. Васянович, Б. Гершунський, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Лазаренко, В. Луговий, В. Лутай, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, І. Прокопенко. Водночас історико-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя розробляли О. Акімова, В. Безлюдна, Л. Березівська, Н. Борисова, О. Любар, М. Євтух, С. Сисоєва, М. Стель-

махович. Питаннями професійної підготовки майбутніх учителів опікуються, наприклад, А. Алексюк, В. Безпалько, А. Коломієць, М. Ковтонюк, В. Семиченко, а проблематику порівняльної педагогіки досліджують також вітчизняні науковці Н. Авшенюк, І. Бахов, О. Бородієнко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Огієнко, О. Овчарук та багато інших.

Разом з тим, аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій засвідчує, що в контексті вдосконалення педагогічної освіти важливим є і питання розвитку правової культури. Відтак загальні та спеціально-правові проблеми її формування в Україні та світі стали предметом науково-аналітичних розвідок таких авторів, як: О. Белікова, О. Валецький, І. Варава, М. Григоренко, Р. Гринюк, О. Джужі, М. Панов, В. Петренко, О. Попова, О. Рабінович, З. Романовська, А. Савченко, О. Скакун, Я. Темченко, В. Хропанюк. Однак, попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених окремим аспектам цієї тематики, питання формування правової культури саме майбутніх учителів в освітньому середовищі університету й досі залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює потребу в його подальшому комплексному теоретико-методологічному осмисленні.

У сучасному світі, коли принципи демократії, верховенства права, поваги до прав і свобод людини проголошені базовими цінностями розвинених держав, правова культура майбутніх учителів відіграє важливу роль у формуванні громадянської свідомості наступних поколінь. Саме педагоги покликані не лише передавати

знання, а й виховувати повагу до закону, розуміння правових норм і відповідальності за власні дії. Отож, з огляду на недостатній рівень наукової розробленості означеної тематики, актуальність досліджуваної теми зумовлена передусім необхідністю визначення можливих напрямів посилення правової складової в системі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням потреб сучасного українського суспільства, а також інтеграційних процесів, що потребують гармонізації національної системи освіти з кращими європейськими практиками.

Мета статті – комплексно дослідити підходи до формування правової культури майбутніх учителів у закладах вищої освіти та визначити ефективні шляхи їх удосконалення з урахуванням сучасних викликів й євроінтеграції.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати науково-педагогічні передумови розвитку проблеми формування правової культури майбутніх учителів в освітньому середовищі університету;
- провести дефінітивний аналіз понять «правова культура» та «правова культура майбутнього вчителя»;
- охарактеризувати механізми формування правової культури здобувачів вищої освіти за педагогічними спеціальностями у вітчизняних закладах вищої освіти;
- дослідити європейський досвід формування правової культури майбутніх учителів у вищій школі;
- сформулювати пропозиції щодо вдосконалення системи формування правової культури майбутніх учителів в освітньому середовищі університету з урахуванням сучасних викликів та європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Упродовж тривалого часу в науковому дискурсі проблема формування правової культури майбутніх учителів в освітньому середовищі університету залишалася на периферії дослідницької уваги, що зумовило фрагментарність теоретико-методологічного аналізу цього процесу та відсутність цілісних концептуальних підходів до його вивчення. У 1990-2000-х роках існували поодинокі праці, присвячені, приміром, обґрунтуванню педагогічних умов забезпечення змісту правової освіти майбутніх учителів (М. Городиський) [1] або формуванню їхньої правосвідомості (Я. Кічук) [2], проте правова культура педагога майже не розглядалася вченими як самостійний об'єкт наукових досліджень.

Лише з розвитком демократичного суспільства, реформуванням системи освіти та посиленням уваги до захисту прав і свобод людини у 2010-х роках відповідне питання помітно актуалізувалося і навіть у чинних Державних стандартах початкової та базової середньої освіти забезпечення правового виховання стало обов'язковим компонентом сучасної освіти. Так, відповідно до Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 року (у редакції

постанови Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 року), одним із загальних результатів навчання здобувачів освіти з 1 по 4 класи є вміння дотримуватися норм правової взаємодії, що проявляється у навичках «зазначати авторство власних робіт, поважати авторські права інших осіб, відвідувати лише корисні і безпечні веб-сайти, а також дотримуватися правил використання власних і чужих творів» [3]. Водночас до ключових компетентностей здобувачів базової середньої освіти, згідно з відповідним Державним стандартом та додатками до нього, належать, зокрема громадянські компетентності, складовою яких є «уміння врахувати правові, етичні і соціальні наслідки прийняття рішень» [4]. Крім того, загальним результатом навчання для них є і «дотримання етичних і правових норм інформаційної взаємодії» [4]. Очевидно, що ефективне засвоєння учнями згаданих умінь і компетентностей можливе лише за умови, якщо самі педагоги володіють ними на належному рівні, усвідомлюють їхню значущість і демонструють відповідну поведінку в професійній діяльності.

Відтак майбутні вчителі повинні опанувати ці знання, навички та цінності ще під час фахової підготовки у закладах вищої освіти, де формується їхня правосвідомість, професійна відповідальність і здатність діяти відповідно до етичних та правових норм, тобто закладаються основи правової культури.

Загалом у науковій літературі не існує єдиного і усталеного визначення понять «правова культура» чи «правова культура майбутнього вчителя», що зумовлює різноманіття підходів до їхнього тлумачення. Наприклад, І. Варава, Я. Темченко та М. Григоренко у своєму дослідженні назвали правову культуру «відбиття права в культурі» [5, с. 4], підкреслюючи її тісний зв'язок із іншими соціокультурними факторами, які формують систему суспільних цінностей і норм. При цьому вони виділили два ключові рівні правової культури, які взаємодіють і доповнюють один одного: суспільний та індивідуальний. Так, на суспільному рівні відповідний термін, за словами згаданих вчених, доцільно трактувати як «вид загальної культури, який становить систему цінностей, досягнутих людством у галузі права» [5, с. 4], а на індивідуальному – правовою культурою особи є «обумовлені правовою культурою суспільства ступінь і характер прогресивно-правового розвитку особи, які забезпечують її правомірну діяльність» [5, с. 4].

Разом з тим, якщо І. Варава, Я. Темченко та М. Григоренко наголошують передусім на залежності правової культури особи від загального рівня правової культури суспільства, то дещо інший підхід до визначення досліджуваного поняття сформовано В. Виговським та С. Виговською. Зокрема, вказані вітчизняні науковці вважають, що правова культура особистості являє собою «складне, інтегративне особистісне утворення, обумовлене особистісними характеристиками людини, рівень і характер її правового розвитку в суспільній правовій культурі, що базується на певному рівні розвитку правосвідомості, яка

реалізується в професійній та повсякденній діяльності» [6, с. 62]. Інакше кажучи, автори акцентують увагу на внутрішніх, індивідуальних чинниках формування правової культури, що істотно відрізняє їхню дефініцію від дефініції І. Варави, Я. Темченка та М. Григоренка.

Крім В. Виговського та С. Виговської, прибічниками такого особистісно-орієнтованого підходу є й О. Кіндяк, який визначає правову культуру майбутнього вчителя як інтегральну характеристику його готовності до правомірної діяльності, що формується у процесі професійної підготовки [7, с. 128], та С. Губіна, яка вказує, що під відповідним терміном варто розуміти «інтегроване особистісне утворення, що поєднує в собі професійно значущі правові уявлення, стійкі погляди й переконання, свідоме ставлення до правових норм освітнього законодавства, професійно необхідні знання та вміння в правовій галузі, що забезпечують правову поведінку педагога та його ефективну діяльність щодо правового виховання» [8, с. 18].

Утім, в окремих наукових працях простежується і спроба дослідників синтезувати ці два підходи в єдину концепцію, внаслідок чого правова культура трактується, приміром, як «результат діяльності й впливу суспільства на особу, а також як результат діяльності самої особистості над собою» (Н. Пильгун і О. Савченко) [9, с. 34]. Таке поєднання дає змогу комплексно осмислити цю категорію як багатовимірне явище, що формується на перетині зовнішніх соціокультурних умов і внутрішніх особистісних чинників.

Таким чином, на нашу думку, найбільш змістовне та практично орієнтоване визначення поняття «правова культура майбутнього вчителя» як частини загального терміну «правова культура» було надано С. Губіною. Однак врахування потребує і дефініція, наведена у праці Н. Пильгун і О. Савченко, оскільки саме вона розкриває взаємозалежність між суспільним та індивідуальним рівнями формування правової культури особистості.

З огляду на вищевикладене, вважаємо, що доречно визначати правову культуру майбутнього вчителя саме як інтегроване особистісне утворення, що формується під впливом суспільства і діяльності самої особистості та охоплює професійні правові знання, усталені переконання і свідоме ставлення до норм освітнього законодавства, забезпечуючи правову поведінку педагога та його ефективну діяльність у сфері правового виховання здобувачів освіти.

Такий підхід розкриває не лише сутність правової культури майбутнього педагога, а й підкреслює, що її формування, з одного боку, є результатом впливу зовнішніх чинників, зокрема, «правової освіти, яка має здійснюватися системно органами держави, громадськими об'єднаннями та освітніми установами різних рівнів» [8, с. 17], а з іншого – наслідком свідомої, цілеспрямованої діяльності самої особистості. Розуміння та закріплення цієї взаємозалежності в понятійно-термінологічному апараті є важливим, оскільки саме у

результаті взаємодії цих двох рівнів створюються сприятливі умови для всебічного та гармонійного формування у здобувачів педагогічної освіти правової культури, яка, за словами О. Кіндяка, складається з трьох основних елементів:

1) сукупності правових знань та уявлень про освітнє законодавство, права та обов'язки учасників освітніх правовідносин;

2) правосвідомості, тобто «усвідомлення соціальної цінності права, переконаності у необхідності дотримання правових норм» [7, с. 128];

3) правової поведінки – «практичної реалізації правових норм у професійній діяльності, дотримання законів і етичних стандартів, захисту прав учнів і власних трудових прав» [7, с. 128].

Отож правова культура у найпростішому тлумаченні є поєднанням правових знань, усвідомлення їхньої соціальної значущості та здатності ефективно застосовувати ці знання у професійній діяльності.

Водночас для формування перерахованих компонентів у майбутніх педагогів в освітньому середовищі університету застосовується низка способів, що поєднують теоретичне навчання з практичною діяльністю та особистісним розвитком. Як зазначає О. Подобедова, набуття правових компетентностей, наприклад, здобувачами за спеціальністю «Середня освіта (Історія. Правознавство)» першого рівня вищої освіти здійснюється через вивчення таких обов'язкових дисциплін та дисциплін вільного вибору, як теорія держави і права України, конституційне, адміністративне, цивільне, аграрне та екологічне право України тощо. Окрім цього, набуті теоретичні знання закріплюються й застосовуються під час участі у рольових і імітаційних іграх, моделюванні педагогічних ситуацій, розв'язанні професійно-педагогічних завдань, тренінгах, а також у процесі проходження виробничої (педагогічної) практики [10, с. 72]. Натомість Д. Коваль акцентувала увагу і на використанні методик роботи з правовими документами у навчальному процесі та методу юридичного висновку, «суть якого полягає в тому, що при вирішенні історичних питань студенти роблять висновок про поведінку учнів і педагогів з правових позицій» [11, с. 207].

Відтак у вітчизняних реаліях науковці здебільшого акцентують увагу на ролі змістового наповнення освітніх програм і використанні різноманітних інтерактивних методів як основних інструментів формування правової культури майбутніх педагогів. Проте вважаємо за доцільне звернути увагу й на потенціал неформальної та інформальної освіти, які є важливою складовою особистісного рівня розвитку правової культури, оскільки саме ці форми навчання виступають виявом самостійного прагнення здобувачів до розширення власних правових знань і формування правових переконань поза межами формалізованого освітнього процесу. При цьому нині важливою перевагою вказаних видів освіти є можливість «зарахування освітніх компонентів і кредитів ЄКТС унаслідок визнання закладом вищої освіти результатів навчання, здобутих шляхом

неформальної та/або інформальної освіти» [12], що не лише розширює індивідуальну освітню траєкторію здобувачів, а й додатково мотивує їх до самостійного здобуття правових знань та розвитку правової культури.

Отже, наразі в Україні застосовуються такі способи формування правової культури майбутніх учителів в освітньому середовищі університету: вивчення правових дисциплін у межах освітніх програм, інтеграція інтерактивних методів навчання, проходження виробничих практик та залучення до неформальної та інформальної освіти.

Однак, якщо для спеціальності «Середня освіта (Історія. Правознавство)», правові дисципліни інтегровані у фахову підготовку, то для інших педагогічних напрямів перераховані інструменти впроваджуються обмежено. Це зумовлено тим, що правова складова не входить до їхньої професійної спеціалізації, а стандарти вищої освіти (приміром, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта») обов'язковим передбачають опанування лише однієї правничо-орієнтованої компетентності – загальної компетентності ЗК-1 «Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні» [13, с. 7]. У зв'язку з цим, формування правової культури у здобувачів за педагогічними спеціальностями, тісно не пов'язаними із правознавством, значною мірою залежить від ініціативності закладу вищої освіти, викладацького складу та самих здобувачів.

Разом з тим, у більшості європейських країн для інтеграції базової правової грамотності в систему шкільної освіти та підвищення її рівня серед учителів впроваджуються також спеціальні освітні програми й ресурси. Приміром, у межах проекту LAW (2021-2024), який завершився міжнародною конференцією в Рієцькому університеті, було розроблено низку навчальних матеріалів: підручник з правової грамотності для здобувачів віком 14-18 років, посібник для вчителів та інтерактивну платформу MOOC [14], за допомогою яких тепер створюються ефективні умови для підготовки педагогів, спроможних формувати в учнів базові правові знання та ціннісне ставлення до права. Отож завдяки таким ініціативам, як проєкт LAW, відбувається послідовне впровадження базової правової грамотності в навчальні програми громадянської освіти по всій Європі.

Таким чином, формування правової культури в освітньому середовищі університету може забезпечуватися за допомогою різних інструментів, проте, з огляду на європейський досвід та сучасні вітчизняні реалії, на нашу думку, в українську систему підготовки майбутніх учителів доцільно:

- впровадити в освітні програми за педагогічними спеціальностями обов'язковий курс з вивчення правових засад освітньої діяльності, який охоплюватиме і питання щодо «основ освітнього права, прав дитини, трудових прав учителів,

юридичної відповідальності у сфері освіти» [7, с. 130];

- інтегрувати окремі правові теми у дисципліни професійного педагогічного спрямування;

- під час викладання правничо-орієнтованих дисциплін або окремих тематичних блоків використовувати інтерактивні методи навчання;

- залучати майбутніх учителів до участі у правопросвітницьких заходах (тренінгах, круглих столах та форумах);

- сприяти участі здобувачів у міжнародних та українських проєктах, спрямованих на формування правової культури та підвищення правової обізнаності, зокрема, таких, як європейський проєкт LAW (2021-2024);

- «створювати у педагогічних університетах ресурси та середовища для практичного відпрацювання правових навичок (приміром, юридичних клінік)» [7, с. 130];

- впроваджувати рефлексивні методи (з використанням цифрових технологій, журналів або щоденників [15, с. 9]) з метою розвитку у випускників педагогічних спеціальностей здатності аналізувати й оцінювати власний рівень правової культури;

- проводити регулярні моніторинги рівня правової культури здобувачів через включення правових завдань у програми атестаційних іспитів [7, с. 130];

- створювати в університеті умови для дотримання академічної доброчесності, що є основою правомірної поведінки, формує повагу до норм та розуміння відповідальності за їх порушення [8, с. 18].

Переконані, що впровадження зазначених заходів сприятиме формуванню у майбутніх учителів високого рівня правової культури, розвитку правової компетентності та відповідального ставлення до дотримання законодавства, що загалом зміцнить загальну правову культуру освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок наряду. Формування правової культури майбутніх учителів у освітньому середовищі університету є ключовим чинником успішної підготовки педагогів, здатних ефективно виконувати свою роль у розвитку правової свідомості молоді. Проте аналіз українських реалій свідчить про наявність низки проблем у системі педагогічної освіти, серед яких, приміром, недостатній рівень інтеграції правових знань у систему підготовки здобувачів вищої освіти за педагогічними спеціальностями. Подолання цих викликів та адаптація кращих європейських практик до національного контексту можуть суттєво покращити якість формування правової культури майбутніх педагогів в Україні, що є надзвичайно важливим особливо в сучасних умовах, коли саме від правосвідомості молоді залежить майбутнє нашої держави, зокрема те, чи зможемо ми створити справедливе, відкрите і толерантне суспільство, де право не буде лише абстрактним поняттям, а стане надійним фундаментом повсякденного життя.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Городиський М. І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1999. 18 с.
2. Кічук Я. В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2002. 22 с.
3. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 24.07.2019 № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p#Text> (дата звернення: 12.06.2025).
4. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 № 898 : станом на 2 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p#Text> (дата звернення: 12.06.2025).
5. Варава І.П., Темченко Я.О., Григоренко М.О. Формування правової культури молоді як суспільно-правова проблема: теоретичний і практичний аспекти. *Молодий вчений*. 2022. № 1 (101). С. 1-5.
6. Виговський В.А., Виговська С.В. Правова культура особистості: теоретичний аспект. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану* : зб. матеріалів учасників всеукр. студентсько-учнівської наук.-практ. онлайн конф. (м. Київ, 28 берез. 2024 р.). Київ: НУБІП України, 2024. С. 61-62.
7. Кіндяк О. Формування правової культури майбутніх педагогів в умовах трансформації освітнього середовища. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. Вип. 35. С. 127-132.
8. Губіна С.І. Формування правової культури майбутніх учителів через дотримання принципів академічної доброчесності. *Інформаційне суспільство: технологічні, економічні та технічні аспекти становлення (випуск 95): матеріали Міжнар. наук. інтернет-конф., (м. Тернопіль, Україна, м. Польща, 16-17 січня 2025 р.)*. Тернопіль : ФО-П Шпак В.Б., 2025. С. 16-18.
9. Пильгун Н.В., Савченко О.О. Правова культура особи у суспільстві. *Реалії та перспективи розбудови правової держави в Україні та світі: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 28 трав. 2021 р.)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. С. 34-36.
10. Подобедова О. Етапи формування правової культури у здобувачів закладів вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. Вип. 1(27). С. 68-74.
11. Коваль Д. Педагогічні умови формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у фаховій підготовці. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11. Т. 1. С. 201-213.
12. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 1 черв. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.06.2025).
13. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 р. № 357. 22 с. URL: <https://surl.li/afwfh> (дата звернення: 15.06.2025).
14. A quality democratic system in the EU through legal literacy with LAW. *Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci*. URL: <https://surl.li/kqcrpu> (дата звернення: 17.06.2025).
15. Купчик Л.С., Крутько Т.В. Рефлексивні практики у світлі забезпечення якості викладання іноземних мов у немовних ЗВО. *Академічні візії*. 2024. Вип. 37. С. 1-11.

REFERENCES

1. Horodyskyi, M. I. (1999). Pedagogical conditions for ensuring the content of legal education of the future teacher: Author's abstract of the candidate of pedagogical sciences dissertation, Kharkiv. 18 p. [in Ukrainian]
2. Kichuk, Ya. V. (2002). Socio-pedagogical conditions for the formation of legal consciousness of future teachers in pedagogical colleges: Author's abstract of the candidate of pedagogical sciences dissertation, Odessa. 22 p. [in Ukrainian]
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019, July 24). Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity: Postanova № 688 [On amendments to the State Standard of Primary Education: Resolution No. 688]. Retrieved June 12, 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p#Text> [in Ukrainian]
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, September 30). Pro deiki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova № 898 [On certain issues of state standards of complete general secondary education: Resolution No. 898]. Retrieved June 12, 2025. from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p#Text>
5. Varava, I. P., Temchenko, Ya. O., & Hryhorenko, M. O. (2022). Formuvannia pravovoi kultury molodi yak suspilno-pravova problema: teoretychnyi i praktychnyi aspekty [Formation of youth legal culture as a socio-legal problem: Theoretical and practical aspects]. *Molodyi vchenyi*, 1(101), 1–5. [in Ukrainian]
6. Vyhovskiy, V. A., & Vyhovska, S. V. (2024). Pravova kultura osobystosti: teoretychnyi aspekt [Legal culture of personality: Theoretical aspect]. In *Suchasna humanitarna nauka v interpretatsii molodykh doslidnykiv v umovakh vyklykiv voiennoho stanu* (pp. 61–62). Kyiv: NUBiP Ukrainy. [in Ukrainian]
7. Kindiak, O. (2025). Formuvannia pravovoi kultury maibutnykh pedahohiv v umovakh transformatsii osvithoho sere dovyscha [Formation of legal culture of future teachers in the conditions of educational environment transformation]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 35, 127-132. [in Ukrainian]
8. Hubina, S. I. (2025). Formuvannia pravovoi kultury maibutnykh uchyteliv cherez dotrymannia pryntsyypiv akademichnoi dobrochesnosti [Formation of legal culture of future teachers through adherence to the principles of academic integrity]. In *Informatsiine suspilstvo: tekhnologichni, ekonomichni ta tekhnichni aspekty stanovlennia* (Issue 95, pp. 16–18). Ternopil: FOP Shpak V. B. [in Ukrainian]
9. Pylhun, N. V., & Savchenko, O. O. (2021). Pravova kultura osoby u suspilstvi [Legal culture of an individual in society]. In *Realii ta perspektyvy rozbudovy pravovoi derzhavy v Ukraini ta sviti* (Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference, Sumy, May 28, 2021) (pp. 34–36). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian]
10. Podobedova, O. (2023). Etapy formuvannia pravovoi kultury u zdobuvachiv zakladiv vyshchoї osvity [Stages of forming legal culture among higher education students]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1(27), 68–74. [in Ukrainian]
11. Koval, D. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia pravovoi kultury maibutnykh uchyteliv istorii ta pravoznavstva u fakhovii pidhotovtsi [Pedagogical conditions of forming legal culture of future teachers of history and law during professional training]. *Innovatyka u vykhovanni*, 11(1), 201-213. [in Ukrainian]
12. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, July 1). Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine No. 1556-VII]. (as of June 1,

2025). Retrieved June 15, 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]

13. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021, March 23). Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 "Pochatkova osvita" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz № 357 [On approval of the higher education standard in specialty 013 "Primary Education" for the first (bachelor's) level of higher education: Order No. 357]. Retrieved June 15, 2025. URL: <https://surl.li/afwfh> [in Ukrainian]

14. Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci. (n.d.). A quality democratic system in the EU through legal literacy with LAW. Retrieved June 17, 2025. URL: <https://surl.li/kqcpuy> [in Ukrainian]

15. Kupchuk, L. Ye., & Krutko, T. V. (2024). Refleksyivni praktyky u svitli zabezpechennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u nemovnykh ZVO [Reflexive practices in the context of ensuring quality of foreign language teaching in non-linguistic universities]. *Akademichni vizii*, 37, 1-11. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЛАПАК Володимир – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування правової культури майбутніх учителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHLAPAK Volodymyr – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Scientific interests: formation of the legal culture of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 37.013.42:37.015.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-472-477

ВОЛОЩУК Михайло –

аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5618-9723>
e-mail: Pcb.2020.ua@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У науковій статті проведено ґрунтовний аналіз теоретичних засад формування педагогічної культури як основи педагогічної майстерності вчителя. Визначено, що відповідна проблема стала предметом досліджень багатьох вчених ще з ХХ століття, а втім, з огляду на соціокультурні та технологічні зміни вона залишається не менш актуальною і сьогодні. Наголошено на тому, що загалом у науковому дискурсі наразі існує чимало підходів до визначення поняття «педагогічна культура», однак на основі проведеного аналізу окремих з них авторами сформовано власну дефініцію цього терміну. Так, встановлено, що педагогічна культура являє собою інтегральну характеристику професійної діяльності вчителя, яка як складова професійної культури відображає єдність об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи і цілей педагогічного процесу та проявляється у гармонійному поєднанні високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, сприяючи створенню необхідних умов для здійснення ефективної педагогічної діяльності, самореалізації та саморозвитку особистості.

Крім того, з'ясовано, що питання структури педагогічної культури та її видів також є спірним у науковому полі, оскільки дослідники по-різному трактують як кількісний, так і змістовий склад її основних компонентів. Водночас авторами акцентовано увагу на тому, що узагальнено її елементи (зокрема, професійну компетентність, соціальну відповідальність, ерудицію, конфліктостійкість тощо) все ж можна систематизувати, об'єднавши їх у вісім груп складових (видів): дидактичну, комунікаційну, мовленнєву, моральну, естетичну і загальну культури, культуру виховної діяльності і культуру мислення – які мають свої характерні риси та функції. Разом з тим, у роботі встановлено, що безпосередньо педагогічна культура як цілісне поняття виконує регулятивну, креативну (творчу), семіотичну (знакову) та аксіологічну функції, а також функції розвитку, соціалізації та оцінки.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна культура, вчитель, освітній процес, професійна діяльність учителя.

VOLOSHCHUK Mykhailo –

Postgraduate Student of the Department
of Pedagogy and Educational Management
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5618-9723>
e-mail: Pcb.2020.ua@gmail.com

THEORETICAL PRINCIPLES OF FORMING PEDAGOGICAL CULTURE AS THE BASIS OF A TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS

The scientific article conducts a comprehensive analysis of the theoretical foundations of the formation of pedagogical culture as the basis of a teacher's pedagogical skills. It is established that this issue has been the subject of research by many scholars since the twentieth century. However, considering socio-cultural and technological changes, it remains highly relevant today. It is emphasized that, in general, numerous approaches to defining the concept of "pedagogical culture" exist in scientific discourse. Nevertheless, based on the analysis of selected scholarly works, the author formulates an original definition of the term. Thus, it is established that pedagogical culture is an integral characteristic of a teacher's professional activity, which, as a component of professional culture, reflects the unity of the object,

subject, content, mechanism, system and goals of the pedagogical process and is manifested in a harmonious combination of highly developed pedagogical thinking, knowledge, feelings and professional creative activity, contributing to the creation of the necessary conditions for effective pedagogical activity, self-realization and self-development of the individual.

In addition, it is found that the structure and types of pedagogical culture remain controversial within the scientific community, because researchers interpret both the quantitative and substantive composition of its main components in different ways. However, the authors emphasize that its components (in particular, professional competence, social responsibility, erudition, conflict management skills, etc.) can generally be systematized into eight groups (types): didactic, communication, speech, moral, aesthetic and general culture, culture of educational activity and culture of thinking - which have their own characteristic features and functions. The study also concludes that pedagogical culture, as an integral phenomenon, performs regulatory, creative, semiotic, and axiological functions, as well as functions related to development, socialization, and evaluation.

Keywords: pedagogical skills, pedagogical culture, teacher, educational process, professional activity of the teacher.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. За останні роки світ зазнав суттєвих трансформацій, значною мірою зумовлених стрімким розвитком технологій, зокрема штучного інтелекту, цифровізацією та глобалізацією інформаційних процесів. Ці зміни суттєво позначилися на всіх сферах суспільного життя, не оминувши й освіти. Вони зумовили появу нових підходів до організації освітнього процесу, впровадження сучасних методик навчання та переосмислення ролі й завдань учителя. Так, у цьому контексті особливої ваги набула педагогічна майстерність, що розглядається як інтегральна характеристика професійної компетентності вчителя, яка передбачає не лише володіння знаннями та навичками, а й здатність ефективно й творчо застосовувати їх на практиці. Водночас фундаментом педагогічної майстерності є педагогічна культура, формування та розвиток якої став необхідною умовою підвищення ефективності професійної діяльності педагога та його здатності відповідати новим суспільним і технологічним вимогам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування педагогічної культури як основи педагогічної майстерності вчителя посідає важливе місце у науково-педагогічному дискурсі. Вагомий внесок у розвиток теоретичних засад цієї проблеми зробив передусім класик української педагогіки В. Сухомлинський. Його праці «Розмова з молодим директором», «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителям» та інші донині залишаються важливими джерелами педагогічної думки і аналізуються у дослідженнях науковців ХХІ століття, наприклад, таких, як А. Луцюк та Ю. Луцюк. Ще одним вченим, який, продовжуючи шлях В. Сухомлинського, зосередив свою увагу на всебічному вивченні педагогічної майстерності, розкриваючи її сутність, структуру та значення як визначальної професійної характеристики вчителя, є І. Зязюн. З-під його пера вийшло багато наукових робіт: статей, монографій та підручників – у яких автор розкривав різні аспекти педагогіки. Окремі теоретичні засади формування педагогічної культури як основи педагогічної майстерності вчителя розглядали також й інші дослідники, а саме: С. Аржанухіна, Н. Байдюк, В. Балтремус, І. Бартенева, Г. Бигар, Л. Ващенко, І. Ведмеденко, М. Галатюк, Ю. Галатюк, А. Гейдел, О. Гречаник, О. Дудников, Б. Кришук, І. Литвин, М. Лісовий, І. Піц, А. Попелишкіна, Л. Романишина, О. Студенець, К. Ткаченко, Я. Цзінвень, В. Цина, Ю. Шпаляренко. Разом з тим, результати проведеного аналізу наукових публікацій дозволяють констатувати, що незважаючи на значний інтерес до зазначеної проблематики, у науковій літературі

все ще простежується відсутність єдиних підходів до визначення сутності, структури та функцій педагогічної культури в контексті її впливу на педагогічну майстерність, що робить відповідні питання відкритими для майбутніх досліджень.

Ще з ХХ століття проблематика розвитку професійної майстерності вчителів та їх педагогічної культури зокрема була предметом дослідження як з боку науковців, так і практиків педагогічної галузі. Однак у сучасних умовах стрімких соціокультурних змін та цифровізації освіти, коли роль педагога суттєво трансформується і він виступає не лише як джерело знань, а й як вихователь, наставник і організатор освітнього середовища, що забезпечує всебічний розвиток особистості учнів нового покоління, питання формування його педагогічної культури стає все більш актуальним та вимагає подальшого комплексного вивчення з урахуванням нових викликів та освітніх реалій.

Мета статті – комплексно дослідити теоретичні засади формування педагогічної культури як основи педагогічної майстерності вчителя в сучасному освітньому середовищі.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати підходи до вивчення проблеми формування педагогічної культури як основної складової педагогічної майстерності вчителя у науковій літературі;
- розкрити зміст та особливості поняття «педагогічна культура»;
- визначити структуру, види та функції педагогічної культури вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом усієї історії людства соціальний статус учителя та вимоги до його професійних компетентностей постійно еволюціонували, відображаючи суспільні цінності та культурно-історичні особливості конкретної епохи.

У період античності ця професія здебільшого не мала високої соціальної ваги та вважалася скромною. У Давньому Римі, наприклад, шкільне викладання розглядалося здебільшого як ремесло, у рабському комерційному розумінні, і було низько оплачуваним. За словами Л. Маккормак, у 301 році н. е. робота вчителя початкових класів (litterator), яка не потребувала спеціальної освіти, оплачувалася лише у розмірі 50 денаріїв на місяць з одного учня, тоді як бушель пшениці (приблизно 35 літрів) коштував 30 денаріїв. Зі свого боку, grammaticus – викладач вищого рівня – отримував 200 денаріїв, і лише вчитель риторики (rhetor), який мав володіти глибшими знаннями й досвідом, міг розраховувати на крашу винагороду. При

цьому пропорційно до збільшення заробітної плати ускладнювалися і обв'язки. Так, основними завданнями вчителя, що викладав для учнів початкового рівня, було навчити їх писати, читати та рахувати. На другому рівні освіти педагог (*grammaticus*) вже мав допомогти вдосконалити навички письма і говоріння та донести базові знання з грецької мови, музики, філософії, астрономії та природознавства. І нарешті *rheto* формував у своїх учнів уміння публічних виступів, ознайомлював із основами римського права та політики, а також викладав географію, літературу, міфологію та інші дисципліни [1]. Однак спільним для них усіх залишалося те, що вчитель виступав не лише провідником знань, а й носієм моральних цінностей, формуючи культуру поведінки, мислення та світогляд учнів. Це підтверджується, зокрема, тим, що, як дослідила Л. Маккормак, римські педагоги, попри обмеженість у матеріальному забезпеченні, практикували вправи на переписування речень, які, згідно з працею Квінтіліана «*Institutio Oratoria*», мали містити моральний урок для дитини, щоб «враження, справлене на її несформований розум, сприяло формуванню її характеру» [1].

З часом ставлення до вчителів поступово змінювалося: хоча нерідко подекуди ця професія залишалася не надто престижною, у багатьох країнах педагогів почали сприймати як духовних провідників та творців світогляду і ціннісних орієнтирів молодого покоління. Зросло й усвідомлення того, що робота вчителя потребує не лише глибокої ерудиції, а й особливих особистісних якостей (людяності, тактовності, емпатії, здатності надихати та вести за собою), які й визначають його здатність впливати на формування особистості учня. У своїх роботах вітчизняні педагоги ХХ-початку ХХІ століття поєднання таких якостей часто називали «мистецтвом виховання» (В. Сухомлинський) [2] або ж «вчительським хистом» (І. Зязюн) [3], проте згодом у науковій літературі закріпилося поняття «педагогічна майстерність» – уміння не тільки передати знання, але й «здатність до професійної рефлексії, ефективної взаємодії з учнями та до творчого використання сучасних освітніх технологій і методик» [4].

У контексті поглибленого вивчення сутності педагогічної майстерності вітчизняні дослідники все більше почали акцентувати увагу на тому, що це поняття набуло статусу однієї з ключових професійних характеристик педагога, а Л. Ващенко навіть визначила її як один із критеріїв, «за якими можна оцінити професійну діяльність вчителя біології» [5]. Такий науковий інтерес до цієї категорії, особливо протягом останніх років, на нашу думку, є закономерним та пояснюється, передусім сучасними умовами цифрової трансформації освіти та соціокультурними змінами, пов'язаними із появою нового покоління учнів – так званого покоління альфа – дітей, народжених після 2010 року. Відповідно до результатів дослідження зарубіжних учених Р. Зіатдінова та Дж. Кілієрс, «стиль навчання покоління альфа значною мірою пов'язаний із технологіями» [6], які сьогодні забезпечують доступ до необмеженого

інформаційного простору та нових форматів освітньої взаємодії. Відтак ефективність навчального процесу для таких здобувачів визначається не лише змістовністю матеріалу, а й здатністю педагога впроваджувати емпіричні методи, гейміфікацію, моделі спільного створення знань, а також формувати навички критичного осмислення та інтерпретації інформації, а не просто її споживання [6]. З огляду на це, педагогічна майстерність вчителя, яка може проявлятися і в умінні «створювати атмосферу співпраці та спільної творчості в класі» [6], справді, як стверджують І. Литвин, Н. Байдюк, К. Ткаченко, стає провідною «характеристикою високого рівня педагогічної діяльності» [7] у навчанні покоління, для якого цифрові технології є не просто інструментом, а звичним середовищем соціалізації.

Разом з тим, як доречно зазначають Я. Цівнень та І. Ведмеденко, педагогічна майстерність як комплексна компетентність формується внаслідок поєднання таких її складових, як-от: знання, навички, цінності та педагогічна культура [8, с. 151]. При цьому ми вважаємо, що остання є не просто одним із компонентів професійної майстерності вчителя, а її основою, що визначає загальний світогляд педагога, його морально-етичні переконання та професійну спрямованість. Підтвердженням наведеного є, зокрема, і те, що цінність педагогічної культури для формування педагогічної майстерності добре усвідомлював і класик української педагогічної думки В. Сухомлинський, який у своїх працях наголошував на цьому та заперечував обмежене трактування професійної майстерності лише як професіоналізму вчителя [9].

І хоча «Український педагогічний словник» С. Гончаренка і не містить визначення поняття «педагогічна культура» [10], у науковій літературі воно не є новим. Чимало вітчизняних учених, наприклад, Т. Алексеєнко, М. Васильєва, В. Гриньова, О. Кобенко, Н. Лисенко, О. Рудницька, Т. Сидоренко, ще наприкінці ХХ століття досліджували окремі аспекти її становлення і розвитку в учителів. Сучасні науковці продовжують вивчення цієї проблематики, але вже переважно в контексті трансформації освітнього простору, цифровізації навчального процесу та зміни ціннісних орієнтирів суспільства, а тому нині склалося багато різних підходів до тлумачення терміну «педагогічна культура», що свідчить про його теоретичну складність і практичну значущість у професійній діяльності освітян.

Так, одним із поширених у сучасній науці є насамперед особистісно-психологічний підхід, у межах якого педагогічна культура розглядається не лише як інструмент професійної діяльності педагога, а й як її глибинна духовно-моральна основа. Представниками цього підходу є, приміром, М. Лісовий і В. Балтремус, які розглядають досліджуване поняття як «гармонію високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу» [11].

Натомість, на думку І. Бартеневої, під педагогічною культурою варто розуміти «інтегральну

характеристику професійної діяльності вчителя, яка відображає його здатність ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасних умовах». Схожу дефініцію висвітлено і у дослідженні А. Попелишкіної та В. Цини, відповідно до якого цей термін тлумачиться як «система ціннісних орієнтацій, норм, що практично впроваджуються у професійній діяльності фахівця, створюють сприятливі умови в процесі фахової діяльності для самореалізації та саморозвитку особистості» [7]. Аналіз наведених визначень демонструє, що підхід, якого притримуються І. Бартенєва, А. Попелишкіна та В. Цина, можна назвати функціонально-професійним, оскільки його основою є трактування педагогічної культури не стільки як сукупності внутрішніх якостей педагога, скільки як показника рівня професійної компетентності, що безпосередньо впливає на результативність його діяльності. Тобто педагогічна культура в розумінні І. Бартенєвої, А. Попелишкіної та В. Цини слугує інтегруючим критерієм якості виконання професійних функцій в освітньому середовищі.

На окрему увагу заслуговують і концепції М. Галатюка, Ю. Галатюка і О. Гречаник, які при поясненні змісту та суті відповідного поняття зосередилися передусім на його структурі. Зокрема, М. Галатюк та Ю. Галатюк зазначили, що педагогічна культура являє собою «інтегративну систему, процес і результат самоорганізації та еволюціонування освітнього простору, що інтеріоризуються у компетентнісний досвід педагога». Водночас О. Гречаник підкреслила, що педагогічна культура, по-перше, «є інтегративною характеристикою педагогічного процесу, що включає єдність об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи та цілей», а по-друге може розглядатися як «складова професійної культури, суб'єктом якої є професійні педагоги» [5]. Окреслені дефініції дають підстави виокремити наявність у сучасній науково-педагогічній літературі і структурно-системного підходу до визначення поняття «педагогічна культура», характерною ознакою якого є намагання представити досліджуваний термін не лише як цілісну професійну характеристику вчителя, але і як багатоаспектне явище, що має складну внутрішню структуру.

Попри те, що кожна із описаних вище дефініцій репрезентує ті чи інші грані педагогічної культури, вважаємо найбільш повною серед них саме ту, яка була запропонована М. Лісовим і В. Балтремусом, оскільки вона комплексно розкриває як когнітивні (мислення, знання), так і емоційні (почуття) та діяльнісні (творча діяльність) компоненти, одночасно акцентуючи увагу на ключовій функції – забезпеченні ефективної організації педагогічного процесу. Тобто визначення М. Лісового і В. Балтремуса містить ознаки особистісно-психологічного та функціонально-професійного підходу.

Однак, з метою інтеграції усіх трьох охарактеризованих раніше підходів, на основі проведеного аналізу трактувань різних вчених, пропонуємо визначати педагогічну культуру як інтегральну характеристику професійної діяльності

вчителя, яка як складова професійної культури відображає єдність об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи і цілей педагогічного процесу та проявляється у гармонійному поєднанні високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, сприяючи створенню необхідних умов для здійснення ефективної педагогічної діяльності, самореалізації та саморозвитку особистості.

Незважаючи на те, що у сформованому визначенні ми згадуємо лише основні прояви педагогічної культури (гармонійне поєднання високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності), слід зазначити, що її внутрішня структура є більш розгалуженою та охоплює широкий спектр взаємопов'язаних компонентів. Так, згідно із дослідженням О. Дудникова, складовими педагогічної культури є «професійна компетентність, комунікативна культура, соціальна відповідальність, конфліктостійкість». Водночас Б. Кришук та Л. Романишина наголошують і на потребі виокремлення таких елементів, як «інтелектуальність, інтелігентність, ерудиція, інтерес до виховання, педагогічний досвід, критичний підхід до педагогічної діяльності, наполегливість, колективізм, розсудливість, цілеспрямованість, оптимізм» [3] тощо. Зі свого боку, С. Аржанухіна та А. Гейдел, як компонент сучасної професійно-педагогічної культури окремо виділяють і інноваційну діяльність [11]. Отже, структура педагогічної культури охоплює не лише професійні знання й уміння, а й інтегрує інтелектуальні, морально-етичні, комунікативні, емоційно-вольові та соціально значущі якості, які й формують особистість педагога.

Разом з тим, вважаємо за доцільне зазначити, що перелічені елементи можна систематизувати, об'єднавши їх у вісім груп складових (видів) педагогічної культури, визначених Г. Бигар, І. Піц та О. Студенець. Йдеться, зокрема, про: дидактичну, комунікаційну, мовленнєву і загальну культуру, культуру виховної діяльності і культуру мислення, моральну і естетичну культуру. Усі ці види педагогічної культури, за словами науковців, мають свої характерні риси та функції [7], що і дозволяє досліджувати їх як окремо, так і в сукупності. Наприклад, формування та розвиток загальної культури забезпечує становлення у вчителя системи світоглядних цінностей і життєвих орієнтирів педагога, впливає на свідомість і поведінку співрозмовника. Моральна культура регулює поведінку вчителя через впровадження моральних принципів і норм, а комунікативна культура, яка виражається у дотриманні «загальноприйнятих етичних вимог до спілкування» [7], виконує одразу кілька важливих функцій: інформаційну – забезпечує обмін знаннями, думками, почуттями за допомогою мови, символів і знаків; організаційну – сприяє налагодженню взаємодії; спонукальну – допомагає впливати на свідомість і поведінку співрозмовника [8].

З огляду на викладене, загалом у науковій літературі домінує підхід, згідно з яким педагогічна культура як цілісне поняття, що

охоплює професійні компетентності, морально-етичні переконання, комунікативні уміння, а також особистісні риси педагога, виконує такі функції:

- регулятивну – формує систему ціннісних орієнтирів, які спрямовують професійну діяльність учителя, забезпечуючи її відповідність основним педагогічним принципам, нормам і цілям;

- креативну (творчу) – передбачає постійне професійне самовдосконалення вчителя, що нерозривно пов'язане з розвитком його творчих здібностей;

- семіотичну (знакову) та аксіологічну, адже саме через педагогічну діяльність здійснюється передача молодому поколінню знань про культуру, суспільство та навколишній світ у формі знаків: символів, чисел та букв;

- функцію розвитку, що полягає у створенні умов для розкриття творчого потенціалу здобувачів педагогічних університетів у процесі їх професійної підготовки;

- функцію соціалізації – сприяє гармонійному входженню особистості в соціальне середовище та розвитку її здатності до конструктивної взаємодії у суспільстві;

- функцію оцінки – забезпечує усвідомлення майбутніми педагогами власного рівня сформованості педагогічної культури та важливості її постійного розвитку в процесі фахового становлення [6].

Наведені функції педагогічної культури є взаємопов'язаними й доповнюють одна одну, утворюючи цілісну систему, що забезпечує ефективність професійної діяльності вчителя, розвиток його творчого потенціалу та морально-етичних і комунікативних якостей. Приміром, функція соціалізації є визначальною для формування особистості майбутнього педагога як учасника освітнього процесу та носія суспільно значущих цінностей. Вона охоплює не лише процес адаптації до професійного середовища, а й опанування норм, правил і моделей поведінки у ньому. Водночас семіотична функція полягає у забезпеченні зрозумілої та доступної передачі знань, цінностей, соціального досвіду й культурних надбань через використання різноманітних мовних засобів, символів і візуальних образів. Саме завдяки їй зміст навчальних програм стає більш структурованим, зрозумілим і доступним для здобувачів освіти. Також через використання знакових систем педагогічна культура реалізує й аксіологічну функцію, спрямовану на передачу молоді моральних орієнтирів і цінностей, формуючи в учнів гуманістичні та світоглядні переконання.

Таким чином, реалізуючи свої ключові функції, педагогічна культура слугує фундаментом педагогічної майстерності вчителя, забезпечуючи цілісне поєднання професійних знань, цінностей та здатності до ефективної взаємодії з учнями, колегами і батьками.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Педагогічна майстерність неможлива без високого рівня педагогічної культури, адже саме вона визначає індивідуальний стиль роботи вчителя, його здатність створювати комфортне навчальне середовище та мотивувати учнів

до саморозвитку. І хоча в науковій літературі існує чимало різних підходів до визначення цього поняття, під час проведення дослідження нам вдалося систематизувати їх та сформувані власну дефініцію, згідно з якою педагогічна культура є інтегральною характеристикою професійної діяльності вчителя, яка як складова професійної культури відображає єдність об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи і цілей педагогічного процесу та проявляється у гармонійному поєднанні високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, сприяючи створенню необхідних умов для здійснення ефективної педагогічної діяльності, самореалізації та саморозвитку особистості. Тобто педагогічна культура охоплює собою систему професійних знань, морально-етичних орієнтирів, комунікативних умінь і творчого потенціалу вчителя, що проявляється через її види: дидактичну, комунікаційну, мовленнєву, моральну, естетичну і загальну культури, культуру виховної діяльності і культуру мислення. Водночас, виконуючи ключові функції – регулятивну, креативну (творчу), семіотичну (знакову) та аксіологічну функції, функції розвитку, соціалізації й оцінки – педагогічна культура формує підґрунтя педагогічної майстерності та забезпечує ефективність освітнього процесу.

Отже, високий рівень педагогічної культури вчителя є запорукою його ефективної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (учнями, колегами і батьками), ключем до розвитку критичного мислення в здобувачів та формування в них стійких моральних цінностей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. McCormack L.K.C. Roman Education. *World History Encyclopedia*. URL: <https://surl.ln/yuckje> (дата звернення: 12.06.2025).
2. Професійність учителя у спадщині вітчизняних педагогів XX ст. *ОСВІТА. UA*. URL: <https://surl.ln/nztcsq> (дата звернення: 12.06.2025).
3. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ, СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
4. Шпаляренко Ю. А. Педагогічна майстерність викладача як чинник формування освітнього середовища, орієнтованого на студента. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2024. Вип. 101. С. 63-66.
5. Ващенко Л. Критерії та показники оцінювання професійної діяльності вчителів біології закладів загальної середньої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2025. № 1 (82). С. 74-85.
6. Ziatdinov R., Cilliers J. Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students. *European Journal of Contemporary Education*. 2021. № 10 (3). Р. 783-789.
7. Литвин І. М., Байдюк Н. В., Ткаченко К. О. Супервізія та інтервізія як ефективний інструмент педагогічної підтримки і професійного розвитку вчителя початкової школи. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 9. С. 77-83.
8. Цзінвень Я., Ведмеденко І. О. Педагогічна майстерність учителя як основа ефективного навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Освітньо-науковий проєкт*. 2024. Вип. 7 (2). С. 149-159.

9. Луцюк А.М., Луцюк Ю.А. Василь Сухомлинський про сутність педагогічної майстерності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 2. С. 74-78.

10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

11. Лісовий М.І., Балтремус В.С. Сутність педагогічної культури викладача ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 72. С. 187-194.

REFERENCES

1. McCormack, L. K. C. (n.d.). (2025). Roman education. *World History Encyclopedia*. Retrieved June 12, 2025. URL: <https://surl.lu/yuckje>

2. Profesiinist uchytelia u spadshchyni vitchyznianskykh pedahohiv XX st. (2025) [Teacher's professionalism in the heritage of Ukrainian educators of the 20th century]. (n.d.). *Osvita.ua*. Retrieved June 12. URL: <https://surl.lu/nztcsq> [in Ukrainian]

3. Ziazun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., et al. (Eds.). (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical mastery]* (3rd ed., revised and supplemented). Kyiv: SPD Bohdanova A. M. 376 p. [in Ukrainian]

4. Shpaliarenko, Yu. A. (2024). *Pedahohichna maisternist vykladacha yak chynnyk formuvannia osvithnoho seredovyscha, orientoivanoho na studenta [Teacher's pedagogical mastery as a factor in forming a student-oriented educational environment]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seria 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 101, 63–66. [in Ukrainian]

5. Vashchenko, L. (2025). Kryterii ta pokaznyky otsiniuvannia profesiinoi diialnosti vchyteliv biolohii zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Criteria and indicators for evaluating the professional activity of biology teachers in general secondary education institutions]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1(82), 74–85. [in Ukrainian]

6. Ziatdinov, R., & Cilliers, J. (2021). Generation Alpha: Understanding the next cohort of university students. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 783–789.

7. Lytvyn, I. M., Baidiuk, N. V., & Tkachenko, K. O. (2024). *Superviziia ta interviziia yak efektyvnyi instrument*

pedahohichnoi pidtrymky i profesiinoho rozvytku vchytelia pochatkovoi shkoly [Supervision and intervention as effective tools of pedagogical support and professional development of primary school teachers]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky*, 9, 77–83. [in Ukrainian]

8. Jingwen, Y., & Vedmedenko, I. O. (2024). *Pedahohichna maisternist uchytelia yak osnova efektyvnoho navchannia v umovakh suchasnykh osvithnykh vyklykiv [Teacher's pedagogical mastery as the basis of effective teaching under modern educational challenges]*. *Osvitno-naukovyi prostir*, 7(2), 149–159. [in Ukrainian]

9. Lutsiuk, A. M., & Lutsiuk, Yu. A. (2021). *Vasyl Sukhomlynskyi pro sutnist pedahohichnoi maisternosti [Vasyl Sukhomlynskyi on the essence of pedagogical mastery]*. *Akademichni studii. Seria "Pedahohika"*, 2, 74–78. [in Ukrainian]

10. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid. 374 p. [in Ukrainian]

11. Lisovi, M. I., & Baltremus, V. Ye. (2024). *Sutnist pedahohichnoi kultury vykladacha ZVO [The essence of pedagogical culture of a university teacher]*. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 72, 187–194. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОЛОЩУК Михайло – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VOLOSHCHUK Mykhailo – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Scientific interests: formation of the pedagogical culture of the future teacher.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 504.37.013

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-477-482

МАРТІН Аліна –

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8886-2585>
e-mail: tarapakamartin@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито теоретико-методологічні основи формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у системі сучасної педагогічної освіти України. Визначено, що технологічна культура є інтегративною характеристикою професійної готовності педагога, яка поєднує знання, уміння, досвід, цінності, мотиваційно-рефлексивні якості та здатність ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, цифрові ресурси, лабораторне й експериментальне обладнання в освітньому процесі. На основі компетентнісного, діяльнісного й аксіологічного підходів уточнено структуру технологічної культури, яка охоплює когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний і ціннісно-ставісний компоненти. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування технологічної культури у майбутніх учителів природничих дисциплін: інтеграція технологій у зміст фахової підготовки, реалізація міждисциплінарних STEM-проектів, створення інноваційного освітнього середовища, розвиток рефлексивних умінь і формування мотиваційно-ціннісного ставлення до технологічної діяльності. Описано методи й форми роботи, серед яких - проєктне, проблемно-пошукове, дослідницьке навчання,

використання цифрових освітніх платформ, віртуальних лабораторій, технологічного портфоліо студента. Зазначено, що формування технологічної культури є ключовою умовою професійного становлення сучасного педагога, сприяє підвищенню якості природничої освіти, розвитку інноваційного мислення та забезпечує готовність майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: технологічна культура, майбутні учителі природничих дисциплін, педагогічна освіта, компетентнісний підхід, STEM-освіта, професійна підготовка.

MARTIN Alina –

Doctor Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Methods
of Preschool and Primary Education of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8886-2585>
e-mail: tarapakamartin@gmail.com

TECHNOLOGICAL CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS

The article reveals the theoretical and methodological foundations of forming the technological culture of future teachers of natural sciences within the system of modern Ukrainian teacher education. It is defined that technological culture is an integrative characteristic of a teacher's professional readiness, which combines knowledge, skills, experience, values, motivation, reflection, and the ability to effectively apply modern information and communication technologies, digital resources, laboratory and experimental equipment in the educational process. The analysis of scientific sources concerning the development of digital and technological culture in teacher training is conducted; the main conceptual approaches to its definition and structure are summarized. Based on competence-based, activity-oriented, and axiological approaches, the structure of technological culture is clarified, including cognitive, operational, reflective-evaluative, and value-motivational components. The pedagogical conditions that ensure the effectiveness of technological culture formation among future teachers of natural sciences are substantiated: integration of technologies into the content of professional training, implementation of interdisciplinary STEM projects, creation of an innovative educational environment, development of reflective skills, and formation of value motivation toward technological activity. The methods and forms of work are described, such as project-based, problem-oriented, and research learning, the use of digital educational platforms, virtual laboratories, and students' technological portfolios. It is emphasized that the formation of technological culture is a key prerequisite for the professional growth of a modern teacher, contributes to the improvement of natural science education quality, develops innovative thinking, and ensures the readiness of future educators for effective professional activity in the conditions of a digital society.

Keywords: technological culture, future teachers of natural sciences, teacher education, competence approach, STEM education, professional training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням цифрових технологій, інноваційних методів навчання та оновленням змісту підготовки педагогічних кадрів. У контексті підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін особливого значення набуває формування технологічної культури, яка забезпечує здатність застосовувати сучасні технології навчання, інтегрувати цифрові засоби у викладання природничих предметів та формувати у здобувачів освіти дослідницькі вміння.

Технологічна культура виступає інтегративною характеристикою особистості педагога, що поєднує знання, уміння, цінності, світогляд і готовність до творчого використання технологій у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування технологічної культури майбутніх учителів висвітлена в працях багатьох українських науковців, які досліджують питання підготовки педагогічних кадрів у контексті цифрової трансформації освіти. Так, О. Шамралюк акцентує увагу на сутності технологічної культури майстра виробничого навчання як важливого складника професійної компетентності педагога в умовах інноваційних перетворень. О. Бескорса аналізує особливості формування цифрової культури майбутніх учителів початкової школи, акцентуючи на методах інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Значний внесок у дослідження проблеми зробили

також М. Гриньова та О. Шуліка, які визначають інформаційну культуру як базовий складник технологічної культури педагога, що забезпечує його готовність до інноваційної діяльності.

Серед інших учених варто відзначити Н. Котлярову, яка розкриває ключові компетентності вчителя, необхідні для успішної цифрової трансформації сучасної школи, а також Т. Мачачу та В. Сидоренка, які трактують проєктно-технологічну культуру як соціокультурне та педагогічне явище, що поєднує творчість, технологічне мислення та інноваційні підходи до навчання. У зарубіжному науковому дискурсі питання розвитку цифрової та технологічної культури педагогів розглядаються у працях Г. Германсон, яка пропонує модель формування цифрової культури вчителя в контексті глобалізації освітнього простору. Узагальнення наукових підходів свідчить, що технологічна культура вчителя розуміється як інтегративна якість, що поєднує технологічні знання, педагогічну майстерність, рефлексивність та ціннісно-мотиваційні орієнтири професійної діяльності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування структури, змістових компонентів та педагогічних умов формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система педагогічної освіти орієнтована на підготовку фахівця нового типу – компетентного, творчого, технологічно грамотного

педагога, здатного ефективно організовувати освітній процес в умовах цифрової трансформації та реформування української школи. Від майбутнього вчителя вимагається не лише володіння сучасними освітніми технологіями, а й розуміння їхнього місця в контексті формування цілісної особистості учня, здатного до самостійного пізнання, критичного мислення та інноваційної діяльності.

У науковому дискурсі поняття «технологічна культура» розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвід творчої діяльності у сфері використання технологій. Технологічна культура педагога передбачає не лише володіння технологічними засобами, але й уміння їх свідомо добирати, адаптувати до освітніх цілей, аналізувати результати та забезпечувати рефлексію власної діяльності.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін технологічна культура набуває особливого значення. Вона охоплює володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, здатність інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, застосовувати електронні освітні середовища, створювати віртуальні лабораторії та моделювати природні явища за допомогою спеціалізованих програмних засобів. Водночас важливим складником цієї культури є уміння поєднувати традиційні методи експериментального навчання з інноваційними технологічними рішеннями, що забезпечують активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти [2].

Таким чином, формування технологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін слід розглядати як багаторівневий процес, який передбачає не лише опанування сучасних цифрових інструментів, але й розвиток технологічного мислення, готовності до постійного оновлення знань та творчого використання інноваційних технологій у педагогічній практиці.

Формування технологічної культури базується на компетентнісному, діяльнісному та аксіологічному підходах. Важливо не лише передати студентам певний обсяг знань, але й сформувати у них ціннісне ставлення до технологічного прогресу як засобу розвитку особистості й суспільства. Особливу роль відіграє педагогічна практика, під час якої майбутні вчителі вчать проєктувати й реалізовувати освітній процес із використанням сучасних технологій [3].

Структура технологічної культури майбутнього вчителя включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

1. Когнітивний компонент – система знань про педагогічні технології, методи, цифрові інструменти, принципи наукової організації праці та технічної безпеки.

2. Операційно-діяльнісний компонент – уміння планувати, конструювати та реалізовувати технологічні процеси навчання, використовувати ІКТ, цифрові лабораторії, симулятори експериментів.

3. Ціннісно-мотиваційний компонент – сформованість позитивного ставлення до іннова-

цій, усвідомлення ролі технологічної культури у власному професійному становленні.

4. Рефлексивно-аналітичний компонент – здатність критично оцінювати ефективність використаних технологій, здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності [4].

До основних методів формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін належать різноманітні педагогічні підходи, що спрямовані на розвиток технологічного мислення, здатності до інноваційної діяльності та ефективного використання сучасних цифрових засобів навчання.

1. Активні та інтерактивні методи навчання (проектні, проблемно-пошукові, кейс-методи) – забезпечують залучення студентів до самостійного пізнання, аналізу технологічних процесів, розроблення освітніх продуктів і моделей. Застосування таких методів сприяє формуванню дослідницької позиції майбутнього вчителя, розвитку критичного мислення, навичок командної роботи та відповідального ставлення до результатів власної діяльності.

2. Цифрові освітні ресурси, мультимедійні засоби та віртуальні лабораторії відіграють провідну роль у технологічній підготовці майбутніх педагогів. Використання інтерактивних симуляторів, цифрових мікроскопів, систем доповненої та віртуальної реальності дозволяє майбутнім учителям опановувати складні природничі явища в імітованому безпечному середовищі. Особливої актуальності набуває застосування мультимедійних технологій у професійному зростанні майбутніх учителів природничих дисциплін, що сприяє формуванню не лише технічних, а й педагогічно-технологічних компетентностей.

3. Моделі професійно-педагогічної підготовки з технологічним спрямуванням передбачають інтеграцію теоретичних, практичних і дослідницьких компонент. Такі моделі формують у здобувачів освіти розуміння педагогічних технологій як системи, що поєднує дидактичні принципи, цифрові інструменти та інноваційні методи викладання. Особливу ефективність демонструють моделі підготовки, які включають технологічну компоненту і дослідницький фокус, що дозволяють студентам експериментально перевіряти ефективність власних технологічних рішень в освітньому процесі.

4. Самоосвітня діяльність майбутніх учителів виступає важливим чинником формування технологічної культури. Використання онлайн-курсів, професійних освітніх платформ, електронних портфоліо технологічних умінь та рефлексивних журналів сприяє розвитку навичок саморегульованого навчання, критичної оцінки власної діяльності та безперервного професійного зростання. Такі інструменти стимулюють прагнення до самоудосконалення, відкритості до інновацій і підвищення цифрової грамотності.

Ефективне формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін можливе лише за умови комплексного поєднання зазначених методів і створення педагогічного середовища, що підтримує розвиток інноваційного

мислення, професійної рефлексії та технологічної ініціативності.

У процесі навчання у закладах вищої освіти формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін відбувається через цілеспрямовану систему навчальних, науково-дослідних і практично орієнтованих видів діяльності, які забезпечують розвиток технологічного мислення, здатності до інноваційної діяльності та професійної рефлексії.

Одним із ефективних шляхів є виконання індивідуальних навчально-дослідницьких проєктів, що передбачають використання сучасних цифрових вимірювальних комплексів і програмного забезпечення для обробки експериментальних даних. Такі завдання сприяють формуванню у студентів навичок роботи з технічними засобами, аналізу експериментальних результатів, проєктування досліджень, а також розвитку критичного мислення й самостійності у прийнятті рішень [5].

Важливе місце у структурі технологічної підготовки посідають віртуальні лабораторні роботи, які дозволяють моделювати природні процеси за допомогою цифрових симуляторів і візуалізацій. Вони забезпечують можливість безпечного експериментування, формують у майбутніх учителів здатність аналізувати складні природні явища, прогнозувати результати та використовувати комп'ютерні технології для наукового моделювання. Використання таких засобів є особливо актуальним у контексті дистанційного та змішаного навчання [4].

Значний потенціал для розвитку технологічної культури має участь студентів у STEM- та STEAM-проєктах, які інтегрують знання з природничих наук, технологій, інженерії та мистецтва. Така діяльність забезпечує формування системного бачення міжпредметних зв'язків, уміння застосовувати теоретичні знання в реальних умовах, а також стимулює творчість, мислення та навички командної взаємодії. Участь у подібних проєктах підвищує мотивацію майбутніх педагогів до впровадження інновацій у власну педагогічну практику [6].

Важливим складником підготовки є створення майбутніми педагогами власних електронних освітніх ресурсів, навчальних презентацій, інтерактивних вправ, тестів і мультимедійних посібників. Така діяльність не лише розвиває цифрову компетентність, а й сприяє розумінню дидактичних принципів використання ІКТ у навчанні. Студенти опановують методику розроблення електронного контенту, враховуючи вікові особливості учнів, логіку подання навчального матеріалу та принципи візуальної грамотності.

Особливої уваги заслуговує впровадження Inquiry-Based Learning (навчання на основі дослідження) як ефективного методу розвитку дослідницьких і технологічних навичок. Ця технологія передбачає залучення студентів до процесу наукового пошуку, що починається з постановки запитання, висування гіпотез і закінчується аналізом отриманих результатів. Реалізація підходу IBL у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін сприяє формуванню наукової картини

світу, розумінню сутності наукового методу та розвитку професійної автономії.

Ефективне формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін потребує створення цілісного освітнього середовища, у якому поєднуються інноваційні методи навчання, сучасні цифрові ресурси, науково-дослідницька діяльність та особистісно орієнтований підхід. Педагогічні умови у цьому контексті виступають системоутворюючим чинником, що забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки, практичного досвіду та ціннісних орієнтацій майбутнього педагога.

Однією з ключових педагогічних умов є інтеграція технологічного складника у зміст фахових дисциплін. Важливо, щоб студенти засвоювали не лише природничо-наукові знання, а й розуміли технологічні аспекти їх практичного застосування – від моделювання природних процесів до використання цифрових лабораторій і вимірювальних комплексів. Такий підхід сприяє розвитку міжпредметного мислення, технологічної рефлексії та готовності до реалізації компетентісно орієнтованого навчання в школі [1].

Другою важливою умовою є створення інноваційного освітнього середовища на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Це середовище має бути насичене цифровими інструментами для навчання, дослідження та комунікації – інтерактивними платформами, симуляторами, електронними освітніми ресурсами, системами управління навчанням. Забезпечення доступу студентів до таких ресурсів формує у них досвід роботи з сучасними технологічними засобами, навички цифрової грамотності, а також уміння критично оцінювати інформаційні джерела та застосовувати їх у педагогічній діяльності.

Третьою умовою є забезпечення практичної спрямованості навчання через залучення студентів до реальних освітніх проєктів, педагогічних практик і дослідницьких експериментів. Безпосередня участь у розробленні навчальних матеріалів, проведенні занять із використанням цифрових технологій, організації STEM-заходів сприяє формуванню професійних компетентностей і технологічної самостійності. Практичний досвід допомагає студентам усвідомити значення технологічної культури як складової сучасного педагогічного професіоналізму [7].

Наступною педагогічною умовою виступає використання особистісно орієнтованого підходу, який передбачає урахування індивідуального рівня технологічної підготовки, стилів навчання та професійних інтересів студентів. Викладачеві важливо створювати умови для саморозвитку, творчого пошуку, формування мотивації до безперервного професійного вдосконалення. Розвиток технологічної культури в цьому випадку постає як процес самопізнання, самореалізації та самовдосконалення майбутнього вчителя.

Важливою умовою є також організація педагогічної взаємодії на засадах партнерства і співтворчості. Співпраця викладачів і студентів у процесі виконання дослідницьких, проєктних і навчально-методичних завдань сприяє формуван-

ню комунікативної, інформаційно-аналітичної та рефлексивної компетентностей. У таких умовах студент виступає не пасивним споживачем знань, а активним учасником освітнього процесу, спів-автором інноваційного педагогічного продукту.

Окрему роль у системі педагогічних умов відіграє рефлексивно-аналітична діяльність, спрямована на усвідомлення студентами власного рівня технологічної компетентності, оцінювання динаміки її розвитку та визначення шляхів самовдосконалення. Використання електронних портфоліо, щоденників рефлексії, самооцінювальних карт допомагає студентам фіксувати власні досягнення, аналізувати досвід і планувати подальший професійний ріст.

Отже, ефективне формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін можливе за умови системного поєднання змістових, організаційно-методичних і особистісно-ціннісних чинників. Реалізація цих педагогічних умов сприятиме підготовці фахівців, здатних не лише використовувати сучасні технології в освітньому процесі, а й творчо переосмислювати їх потенціал, впроваджуючи інновації у практику української школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напрямку. Формування технологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін розглядається як один із ключових стратегічних напрямів модернізації сучасної системи педагогічної освіти. Високий рівень технологічної культури забезпечує готовність майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства, сприяє розвитку його творчого потенціалу, критичного мислення та здатності до інноваційної діяльності.

Ефективне формування технологічної культури можливе лише за умови цілісного поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та дослідницько-інноваційного підходу. Важливого значення набуває інтеграція цифрових технологій у процес професійного навчання, що забезпечує перехід від засвоєння знань до їх продуктивного застосування в реальних педагогічних ситуаціях.

Технологічна культура майбутнього вчителя природничих дисциплін є складником його професійної компетентності, що охоплює знання, уміння, цінності та особистісні якості, необхідні для ефективної організації освітнього процесу в умовах цифровізації. Вона визначає здатність педагога не лише використовувати технологічні засоби, а й усвідомлено інтегрувати їх у навчання, створюючи умови для розвитку пізнавальної активності й творчого потенціалу учнів.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаються у розробленні методичних засад і діагностичних інструментів для оцінювання рівня сформованості технологічної культури майбутніх учителів, а також у вивченні впливу цифрових освітніх середовищ і STEM-орієнтованих практик на динаміку її розвитку.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анічкіна О., Романишина Л., Чайка М. та ін. Сучасні тенденції викладання природничих дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. Вип. 30. С. 1–10.
2. Бардадим О. В. Роль цифрової трансформації освіти у підготовці вчителів природничого напрямку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2021. No 1. С. 101–107.
3. Вороненко О. Трансформація змісту цифровізації у закладах вищої освіти як складна міждисциплінарна наукова проблема. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. No 1(14). С. 315–323.
4. Гончарова О. І. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734946/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf
5. Іваненко О. В. Проєктні технології в навчанні природничих наук. *Наукові записки*. 2023. No 1. С. 30–35.
6. Мартинюк О. С., Грабець Н. Б. Робототехніка як міждисциплінарний напрям впровадження STEM-технологій в освітній галузі. *Міжпредметні зв'язки природничо-математичних дисциплін в освітньому процесі*: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 10-12 березня 2021 р. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. С.98–104.
7. Михалюк І., Михалюк А. Проєктне навчання як засіб формування дослідницьких навичок здобувачів освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. No 2(55). С. 154–168.
8. Шацька Л. М. Метод проєктів у викладанні природничих дисциплін у закладах вищої освіти. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. Запоріжжя: ЗНУ, 2020. No 2. С. 45–50.

REFERENCES

1. Anichkina, O., Romanyshyna, L., Chaika, M. ta in. (2024). Suchasni tendentsii vykladannia pryrodnychkh dystsyplin u zakladykh fakhovoi peredvyschoi ta vyshchoi osvity [Modern trends in teaching natural sciences in institutions of professional pre-higher and higher education]. *Akademichni vizii*. Vyp. 30. S. 1–10. [in Ukrainian]
2. Bardadym, O. V. (2021). Rol tsyfrovoy transformatsii osvity u pidhotovtsi vchyteliv pryrodnychoho napriamu [The role of digital transformation of education in the training of science teachers]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*. No1. S. 101–107. [in Ukrainian]
3. Voronenko, O. (2025). Transformatsiia zmistu tsyfrovizatsii u zakladykh vyshchoi osvity yak skladna mizhdystyplinarna naukova problema [Transformation of the content of digitalization in higher education institutions as a complex interdisciplinary scientific problem]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*. No 1(14). S.315-323. [in Ukrainian]
4. Honcharova, O. I. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii v osviti yak zasib pokrashchennia dostupnosti ta efektyvnosti navchannia [Digital technologies in education as a means of improving the accessibility and effectiveness of learning]. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734946/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf [in Ukrainian]
5. Ivanenko, O. V. (2023). Proiektni tekhnolohii v navchanni pryrodnychkh nauk. [Project technologies in science education]. *Naukovi zapysky*. No 1. S.30–35. [in Ukrainian]
6. Martyniuk, O.S., & Hrabets, N.B. (2021). Robototekhnika yak mizhdystyplinarnyi napriam vprovadzhenia STEM-tekhnolohii v osvittii haluzi [Robotics as an interdisciplinary direction for implementing STEM tech-

nologies in the education sector]. Mizhpredmetni zviazky pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin v osvithomu protsesi: materialy Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf., 10-12 bereznia 2021 r. Luts'k: Vezha-Druk. S. 98–104. [in Ukrainian]

7. Mykhaliuk, I., & Mykhaliuk, A. (2024). Proiektne navchannia yak zasib formuvannia doslidnyts'kykh navychok zdobuvachiv osvity [Project-based learning as a means of forming research skills in students]. Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. No 2(55). S. 154–168. [in Ukrainian].

8. Shatska, L. M. (2020). Metod proiektiv u vykladanni pryrodnych dystsyplin u zakladykh vyshchoi osvity. [Project method in teaching natural sciences in higher education institutions]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Zaporizhzhia: ZNU. No 2. S. 45–50. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРТИН Аліна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: освітньо-технологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARTIN Alina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: The Educational and Technological Dimension of Professional Training of Future Natural Science Teachers.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 371.13: 378.637:159.922

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-482-488

МИХАЛЬЧЕНКО Наталія –

кандидат психологічних наук,

професор кафедри початкової освіти

Національного університету кораблебудування

імені адмірала Макарова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0327-5491>

e-mail: madamnatali1976@ukr.net

ПЕРСПЕКТИВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається постійне зростання інтересу до психічного здоров'я людини та проблема розвитку рефлексії особистості. Реформа шкільної освіти, неперервність сучасної освіти вимагають від людини самостійного підвищення свого професійного та культурного рівня, здатності ставити і вирішувати задачі самовдосконалення, самоактуалізації, саморозвитку. Гуманістичний принцип сучасної школи передбачає створення педагогічних умов для творчого розвитку, для реалізації особистісного потенціалу. Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань від одного покоління до іншого, а й в тому, щоб бути „людиною культури та загальнолюдських цінностей”, здатною формувати всебічно розвинену особистість. Тому у сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Педагог повинен чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм, культури поведінки, цінностей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії молодших школярів.

Майбутнім вчителям початкових класів в процесі методичної підготовки було запропоновано організовувати спеціальне навчання учнів молодшого шкільного віку з розвитку та формування всіх складових компонентів рефлексії, та її видів. В основу такого навчання була покладена, розроблена нами програма психолого-педагогічного курсу „Абетка психічного здоров'я. Програма розвитку рефлексії молодших школярів”. Програма спрямована на вирішення проблеми відпрацювання практичних умінь та навичок з розвитку рефлексії, а саме патріотичної, особистісної, моральної, національної, комунікативної, інтелектуальної, довільності, самоконтролю, виховання особистісних рис, необхідних для успішного й ефективного оволодіння учнями початкових класів основами науково-теоретичних знань.

Ключові слова: рефлексія, діти молодшого шкільного віку, професійна підготовка, підготовка майбутнього вчителя початкових класів, програма розвитку рефлексії дітей.

MYKHALCHENKO Nataliia –

Candidate of Sciences Psihologichnih, Professor

of Admiral Makarov National University of Shipbuilding

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0327-5491>

e-mail: madamnatali1976@ukr.net

PROSPECT OF IMPLEMENTING A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S REFLECTION IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

At the present stage of society's development, there is a constant increase in interest in human mental health and the problem of developing personal reflection. The reform of school education and the continuity of modern education require a person to independently improve their professional and cultural level, the ability to set and solve the tasks of self-improvement, self-actualization, and self-development. The humanistic principle of a modern school involves the creation of pedagogical conditions for creative development and the realization of personal potential. The role of the teacher is not only to ensure the transfer of knowledge from one generation to another, but also to be a "person of culture and universal values" capable of forming a fully developed personality. Therefore, the problem of studying the theoretical and methodological foundations of training future primary school teachers to develop the reflection of younger students is relevant in modern pedagogical science. A modern primary school teacher should be ready to develop reflection in students. The teacher should clearly monitor the process of the child's self-awareness formation and deeply understand the content of the key concepts: reflection, reflective skills, arbitrariness, self-control, and internal action plan. The success of students of this age in learning moral norms, culture of behavior, and values depends on the teacher's attitude to their formation and development. It is the teacher who is able to implement a personality-oriented approach to the development of reflection in younger students.

In the course of methodological training, future primary school teachers were offered to organize special training for primary school students on the development and formation of all the components of reflection and its types. The basis of such training was the program of the psychological and pedagogical course "The ABC of Mental Health. Program for the Development of Reflection in Primary School Students". The program is aimed at solving the problem of practicing practical skills and abilities for the development of reflection, namely patriotic, personal, moral, national, communicative, intellectual, arbitrariness, self-control, education of personal traits necessary for the successful and effective mastery of the basics of scientific and theoretical knowledge by primary school students.

Keywords: reflection, children of primary school age, professional training, training of future primary school teachers, program for the development of children's reflection.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається постійне зростання інтересу до психічного здоров'я людини та проблема розвитку рефлексії особистості. Реформа шкільної освіти, неперервність сучасної освіти вимагають від людини самостійного підвищення свого професійного та культурного рівня, здатності ставити і вирішувати задачі самовдосконалення, самоактуалізації, саморозвитку. Гуманістичний принцип сучасної школи передбачає створення педагогічних умов для творчого розвитку, для реалізації особистісного потенціалу. Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є покращення якості навчання та виховання дітей шляхом запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток у них психолого-педагогічних компетентностей, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної педагогічної діяльності, до професійної рефлексії.

Основи розвитку рефлексії дитини закладаються у їх самооцінці та ставленні до навчання. Рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб'єкта. Провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є учіння, а головною фігурою, яка організовує учіння, здійснює навчальний процес є вчитель початкових класів, важливим визначаємо дослідження впливу початкової школи, опосередковано через вчителя на розвиток рефлексії молодших школярів. Розвиток рефлексії у дітей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії молодших школярів. В контексті цього постає питання підготовки вчителя до розвитку рефлексії молодших школярів.

Аналіз навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку дозволив нам розробити програму розвитку рефлексії учнів в динаміці. Особлива увага в реалізації програми була приділена розвитку психічних новоутворень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні основи підготовки майбутніх вчителів до реалізації професійної діяльності (І. Зязюн, В. Кремін, О. Савченко, М. Євтух, В. Лозова, О. Ярошенко, О. Мітіна, О. Коваленко та інші). Дослідження науковців останніх років (І. Зязюна, В. Ільченко, С. Гончаренка, В. Семиченко, Т. Яценко, Є. Барбиної та інші) свідчить, що інтегроване навчання є одним з напрямків оновлення змісту освіти.

Вагомий інтерес у контексті нашого дослідження становлять роботи І. Беха, М. Борисшевського, В. Кременя, С. Максименка, Г. Костюка, О. Савченка). Аналіз наукових досліджень щодо зазначеної проблеми, зокрема, виховання особистості (І. Бех), національної рефлексії (М. Шугай), моральної саморегуляції (О. Безверхий), рефлексії підлітків (О. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л. Співак), самооцінки учнів (К. Островська, О. Скрипченко), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н. Михальченко), розвитку рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці (Н. Никончук), психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів (Н. Пеньковська), розвиток рефлексивних аспектів самосвідомості молодших школярів з різною успішністю (І. Яворська-Ветрова, І. Петренко). Але питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів не стало предметом вивчення науковців.

Рефлексія, на думку Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, інших, є одним з найважливіших новоутворень дітей молодшого шкільного віку, вивчення проблеми її розвитку та впливу на формування особистості є вельми актуальним науково-практичним завданням.

Мета статті – проаналізувати підготовку майбутнього вчителя початкових класів до реалізації програми розвитку рефлексії молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний вчитель початкових класів має бути готовим розвивати рефлексію в учнів. Педагог

повинен чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, розвиток психолого-педагогічної культури вчителя початкової школи визначають як його психолого-педагогічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, так і його психолого-педагогічну готовність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм розвитку індивідуальних якостей молодшого школяра.

Заклади вищої освіти посідають провідне місце в структурі соціально-економічного розвитку суспільства. Сучасні університети орієнтовані на забезпечення висококваліфікованими і всебічно освіченими фахівцями багатьох галузей. Система освіти є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Зміна технологій, глобалізація, утвердження пріоритетів інформаційно-технологічного суспільства зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий важіль сучасного прогресу.

Враховуючи те, що провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є учіння, а головною фігурою, яка організовує учіння, здійснює навчальний процес є вчитель початкових класів, важливим представлялось дослідження впливу початкової школи, опосередковано через вчителя на розвиток рефлексії молодших школярів. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм, культури поведінки, цінностей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії молодших школярів.

В тих класах, де учителя початкових класів надають необхідну увагу розвитку особистості, у дітей якісно формуються психічні новоутворення: рефлексія, самоконтроль, довільність, внутрішній план дій. При сприятливих умовах молодші школярі одержують високий рівень розвитку психічних новоутворень. Завдяки цьому психіка дитини досягає необхідного рівня готовності до навчання в середній школі. Проте, ці новоутворення не виникають стихійно, їх необхідно розвивати і формувати, і, насамперед, на рівні психолого-педагогічної готовності вчителів до професійної діяльності.

Головною потребою молодшого школяра є набуття певного суспільного положення, реалізації суспільно значущої діяльності за допомогою розвитку рефлексії. Враховуючи те, що рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку, то саме тому у цьому віці існує нагальна потреба дослідження і створення адекватних педагогічних умов для формування рефлексії.

На основі розвитку рефлексивних складових особистості формується уявлення про своє «Я». Вагому роль у формуванні «Я» суб'єкта відіграє механізм ідентифікації як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим

суб'єктом, групою людей, образом чи символом. Ідентифікація – уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів. Цей засіб виникає в процесі неусвідомлюваного наслідування дитиною дорослого, проте надалі він набуває форми особливої внутрішньої дії.

Головною особистісною, соціально-психологічною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення ним своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [3]. Соціальна ситуація розвитку дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії «вчитель–учень» і «учень–учень» [6, с. 40].

Це об'єктивне становище дитини суб'єктивно (більш адекватно, чи менш адекватно) проявляється в її настроях, домінуючих переживаннях, емоційному ставленні до школи і навчального процесу. Школа в молодшого школяра викликає дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільників. Це, зокрема переживання, що пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкуванням з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня. У молодшого школяра на основі цього розвиваються механізми рефлексії.

Процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками становить пізнавальну діяльність учнів, якою керує вчитель. Роль керівника навчального процесу не обмежується поясненням нового навчального матеріалу. Водночас учитель початкової школи є і організатором, і керівником, і вихователем, дбає про розумовий, фізичний, духовний, моральний розвиток учнів, виходячи із загальної мети виховання – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Оскільки у процесі навчання реалізується його виховна і розвиваюча функції, вчитель повинен мати психолого-педагогічну підготовку, знати методіку організації виховної роботи, яка сприятиме формуванню рефлексії дітей. Саме тому підготовка вчителя початкових класів до професійної діяльності в закладах вищої освіти має бути спрямована на вдосконалення теоретико-методичних засад формування готовності вчителя до розвитку рефлексії молодших школярів.

Ураховуючи досвід створення систем методичної підготовки вітчизняними та закордонними науковцями, систему методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів розглядаємо як складну, відкриту, динамічну систему, що охоплює цілі, зміст, методи і засоби, організаційні форми, орієнтовані на особистість майбутнього вчителя, що забезпечує взаємодію викладача і здобувачів на основі особистісно-діяльнісного підходу, який враховує розвиток сучасного суспільства.

Аналіз навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку дозволив нам розробити програму розвитку рефлексії учнів в динаміці. Особлива увага в реалізації програми була приділена розвитку патріотичної та моральної рефлексії. Мета програми: формування в особистості

молодшого школяра здатності до поглибленого самоаналізу, саморозвитку, самопізнання, розширення самоусвідомлення, змісту уявлень про власне «Я». Програма була запропонована майбутнім вчителям початкових класів в процесі вивчення освітнього компоненту «Рефлексія молодшого школяра».

Майбутнім вчителям початкових класів в процесі методичної підготовки було запропоновано організовувати спеціальне навчання учнів молодшого шкільного віку з розвитку та формування всіх складових компонентів рефлексії, та її видів. В основу такого навчання була покладена, розроблена нами програма психолого-педагогічного курсу «Абетка психічного здоров'я». «Програма розвитку рефлексії молодших школярів». Цей курс може бути використаний за рахунок варіативної частини навчального плану.

Програма спрямована на вирішення проблеми відпрацювання практичних умінь та навичок з розвитку рефлексії, а саме патріотичної, особистісної, моральної, національної, комунікативної, інтелектуальної, довільності, самоконтролю, виховання особистісних рис, необхідних для успішного й ефективного оволодіння учнями початкових класів основами науково-теоретичних знань.

Основна мета курсу: за допомогою психолого-педагогічних занять й раціональних прийомів навчання сформувати в учня здібності до аналізу, планування, рефлексії щодо подальшого саморозвитку, самонавчання, самовиховання.

Досягненню основної мети допомагали наступні завдання:

1. Сприяти розвитку рефлексії, самоконтролю, саморегуляції, довільності психічних процесів, свідомості та самосвідомості, моральності, патріотизму, громадянськості.

2. Розвивати рефлексію особистості молодшого школяра та її складові: когнітивну, емоційну та поведінкову.

3. Розвивати види рефлексії особистості молодшого школяра: патріотичну, особистісну, моральну, національну, комунікативну, інтелектуальну.

4. Сприяти розвитку відповідальності та гордості за свою Батьківщину, почуттів індивідуальної відповідальності за майбутнє країни.

5. Розвивати потребу в приналежності і любові до свого народу.

6. Сформувати прагнення берегти народні та родинні традиції.

7. Виховати самостійність, організованість особистості в колективно-розподіленій діяльності.

8. Навчити учнів планувати свою діяльність, розвивати внутрішній план дій.

9. Орієнтувати кожного учня на самовиховання особистості.

10. Розвивати вміння ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою, висувати підстави для ідентифікації – національність батьків, місце проживання, рідна мова.

Програма розрахована на три роки навчання. Програма курсу «Абетка психічного здоров'я».

Програма розвитку рефлексії молодших школярів" для дітей молодшого шкільного віку складається з трьох розділів.

Перший розділ «Мої почуття» для дітей другого класу, кількість годин на тиждень – 0,5, кількість годин на рік – 17. Другий розділ «Особистісний розвиток учня» для дітей третього класу, кількість годин на тиждень – 0,5, кількість годин на рік – 17. Третій розділ «Рефлексія молодшого школяра» для дітей четвертого класу, кількість годин на тиждень – 0,5, кількість годин на рік – 17. Всього для реалізації програми курсу «Абетка психічного здоров'я». «Програма розвитку рефлексії молодших школярів» для дітей молодшого шкільного віку запланована 51 година.

Головним завданням розділу «Мої почуття» була орієнтація на засвоєння учнями знань про афективну сферу особистості молодшого школяра. Основним завданням другого розділу «Особистісний розвиток учня» є вивчення індивідуальних особливостей розвитку особистості учня молодшого шкільного віку, його особистісних якостей. Наступний розділ «Рефлексія молодшого школяра» допомагає звернути увагу на розвиток рефлексії та її видів, самоконтролю, довільності психічних процесів, самосвідомості, рис характеру.

Програма даного курсу представлена в системі поетапного формування особистісних новоутворень. Реалізація програми здійснюється через різноманітні навчально-практичні заняття, тренінг, ділові і сюжетно-рольові ігри, розбір ситуацій, бесіди, дискусії і практикуми.

Методичний зміст занять планується відповідно до теми і мети, а також обов'язково розкриваються основні пункти плану. Заняття були проведені в такій формі, щоб кожен учень збагачував уяву, спостережливість, розширював знання, досвід, інтереси, підвищував навчальну мотивацію, допитливість, зберігав навчально-пізнавальний інтерес на всіх етапах навчання, дістав позитивне, емоційне задоволення від діяльності, засвоював моральний досвід, громадянську поведінку.

В тематичний план включені різні види занять, які доступні і цікаві учням, виокремлені етапи, форми їх проведення. Такий підхід сприятиме у ненав'язливій формі розвивати в учнів значно ширші уявлення про патріотизм, формувати такі якості особистості як самостійність, організованість та інші.

Таким чином, майбутнім вчителям початкових класів запропонована для реалізації на протязі трьох навчальних років комплексна програма розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку, яка охоплювала систему навчально-виховних заходів групової та індивідуальної роботи з учнями.

В таблиці 1 представлений тематичний план розділу 1: «Мої почуття» програми «Абетка психічного здоров'я. Програма розвитку рефлексії молодших школярів» для учнів 2-го класу.

Таблиця 1

Тематичний план розділу 1: «Мої почуття» програми «Абетка психічного здоров'я.
Програма розвитку рефлексії молодших школярів», 2-й клас (17 годин).

№ п/п	Тематика	Години	Форма проведення занять
1.	Знайомство. Введення в світ психології	1	Бесіда
2.	Радість. Як її доставити іншій людині?	1	Практикум
3.	Радість можливо передати дотиком.	1	Бесіда
4.	Радість можливо передати поглядом.	1	Ділова гра, навчально-практичне заняття
5.	Страх. Як боротися зі страхом?	1	Бесіда
6.	Різні почуття.	1	Сюжетно-рольова гра
7.	Форми співпраці на уроці.	1	Практикум
8.	Виховання самостійності школярів	1	Практикум
9.	Виховання організованості учнів на початковому етапі навчання.	1	Розбір ситуацій
10.	Планування навчальної роботи. Планування виконання домашніх завдань.	1	Практикум
11.	Якості людей	1	Конкурс-гра
12.	Люди відрізняються своїми якостями	1	Рольова гра
13.	Який Я? Який Ти?	2	Бесіда. Практикум
14.	Шкільні труднощі	1	Практикум
15.	Домашні труднощі	1	Практикум
16.	Підсумкове заняття.	1	Конкурс-гра

В таблиці 2 представлений тематичний план розділу 2 „Особистісний розвиток учня” програми «Абетка психічного здоров'я. Програма розвитку

рефлексії молодших школярів», для учнів 3-го класу.

Таблиця 2

Тематичний план розділу 2: «Особистісний розвиток учня» програми «Абетка психічного здоров'я.
Програма розвитку рефлексії молодших школярів», 3 клас (17 годин)

№ п/п	Тематика	Години	Форма проведення занять
1.	Індивід. Індивідуальність. Особистість.	1	Навчально-практичне заняття
2.	Властивості особистості	1	Практичне заняття
3.	Характер людини. Моральні та патріотичні якості особистості	1	Дослідження
4.	Тренінг розвитку моральних та патріотичних якостей людини.	1	Практикум
5.	Діагностика за картою вихованості	1	Практикум
6.	Ціннісноорієнтований компонент структури особистості.	1	Дослідження
7.	Свідомість і самосвідомість людини. Рефлексія.	1	Навчально-практичне заняття
8.	Воля. Самовиховання волі.	1	Практичне заняття
9.	Я і моя Батьківщина.	1	Практикум
10.	Я і моя школа.	1	Бесіда
11.	Я і мій учитель.	1	Бесіда
12.	Я і мої батьки.	1	Розбір ситуацій
13.	Я вмію просити пробачення	1	Практикум
14.	Чому батьки карають дітей?	1	Тренінг
15.	Я і мої друзі. Справжній друг.	1	Навчально-практичне заняття
16.	Співпраця. Я вмію розуміти іншого	1	Тренінг
17.	Підсумковий урок.	1	Ділова гра

В таблиці 3 представлений тематичний план розділу 3 «Рефлексія молодшого школяра» програми «Абетка психічного здоров'я. Програма

розвитку рефлексії молодших школярів» для учнів 4-го класу.

Таблиця 3

Тематичний план розділу 3 «Патріотична самосвідомість учня» програми «Абетка навчання.
Програма формування патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку», 4 клас (17 годин).

№	Тематика	Години	Форма проведення занять
1.	Хто Я?	1	Навчально-практичне заняття
2.	Я і мої здібності	1	Дослідження
3.	Я і мій внутрішній світ, його унікальність.	1	Дослідження
4.	Я і мій вибір	1	Розбір ситуацій
5.	Я – як представник певної нації	1	Навчально-практичне заняття
6.	Риси української вдачі.	1	Бесіда
7.	Український фольклор	1	Бесіда

8.	Символіка українського народу	1	Бесіда
9.	Сучасне козацько-лицарське виховання.	2	Практикум
10.	Виховні традиції народного календаря	1	Навчально-практичні навчання
11.	Я і моє майбутнє	1	Дослідження
12.	Я – вільна людина	2	Тренінг
13.	Права і обов'язки	1	Навчально-практичні заняття
14.	Що таке ідеальне „Я“?	1	Бесіда
15.	Підсумкове заняття.	1	Конкурс-гра

Крім того, майбутнім вчителям початкових класів запропоновано проводити паралельний вплив на батьків, з метою корекції та розвитку їх власної самосвідомості та рефлексії. Змістом індивідуальної роботи з учнями та їх батьками визначено:

1. Індивідуальні консультації з різних питань виховання підростаючої особистості. Метою консультації є вирішення конкретних особистих питань з рефлексії, самосвідомості, які постають перед батьками в щоденному житті.

2. Індивідуальні консультації вчителів та батьків з різних питань виховання підростаючої особистості, формування самосвідомості, рефлексії, ідентифікації, емпатії, самоконтролю, довільності.

Освіта, що реалізує цілісну концепцію розвитку особистості дитини на основі реалізації принципів розвивального навчання, із кожним роком розширює свої межі. Розвивається суспільство, людина, змінюється і психолого-педагогічний зміст освіти, її структура. Один із найпродуктивніших, найрезультативніших і найдієвіших підходів у навчанні, вихованні й розвитку дітей – є впровадження системи розвивального навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Відтак, узагальнюючи сказане можна зробити висновок, що розвиток рефлексії молодшого школяра як психічного новоутворення залежить від готовності вчителя початкових класів до її формування у учнів. Вища школа є однією з найбільш значущих сфер навчально-професійної діяльності молоді та має потужний потенціал в області формування особистості майбутнього вчителя. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у майбутніх вчителів виявився загалом недостатній рівень готовності до розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. Ефективна методична підготовка майбутнього вчителя здатна реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії молодших школярів в освітній діяльності. Аналіз навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку дозволив нам розробити програму розвитку рефлексії учнів в динаміці. Майбутнім вчителям початкових класів в процесі методичної підготовки було запропоновано організовувати спеціальне навчання учнів молодшого шкільного віку з розвитку та формування всіх складових компонентів рефлексії, та її видів. В основу такого навчання була покладена, розроблена нами програма психолого-педагогічного курсу «Абетка психічного здоров'я. Програма розвитку рефлексії молодших школярів». Програма спрямована на вирішення проблеми відпрацьовування практичних умінь та

навичок з розвитку рефлексії, а саме патріотичної, особистісної, моральної, національної, комунікативної, інтелектуальної, довільності, самоконтролю, виховання особистісних рис, необхідних для успішного й ефективного оволодіння учнями початкових класів основами науково-теоретичних знань.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод.видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: Книга, 1996. С. 134–178.
3. Забродський М.М. Основи вікової психології: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан. 2005. 112 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. За ред. Л. М. Проколенко. Київ, 1989. 608 с.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Знання, 2011. 486 с.
6. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.
7. Михальченко Н.В. Психокорекція патріотичної рефлексії молодших школярів. *Психологія і суспільство*. №1(23), Тернопіль, 2006. С. 121–126.
8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ. 2005. 360 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2002. 528 с.
10. Яцюк Н. О. Особливості моральної рефлексії у молодшому шкільному віці: автореф. дис. канд. психол. наук / НПУ ім. М.П.Драгоманова. Київ., 2008. 20 с.

REFERENCES

1. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn.1: Osobystisno orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady: navch.-metod.vydannia* [Education of the personality: In 2 books. Book 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological foundations: a textbook]. Kyiv: Lybid. 280 s. [in Ukrainian]
2. Vyshnevskiy, O. (1996). *Suchasne ukrainske vykhovannia* [Modern Ukrainian education]. Pedagogichni narysy. Lviv: Knyha. S.134–178. [in Ukrainian]
3. Zabrotskyi, M.M. (2005). *Osnovy vikovoi psykholohii: navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of age psychology: a textbook]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 112 s. [in Ukrainian]
4. Kostjuk, G.S. (1989). *Navchal'no-vihovnij proces i psichalniy rozvitok osobistosti* [Educational process and mental development of the individual]. Kyiv: Osvita. 608 s. [in Ukrainian]
5. Kuzminskyi, A.I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk* [Pedagogy of Higher Education: a textbook]. Kyiv: Znannia. 486 s. [in Ukrainian]
6. Kutishenko, V.P. (2005). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navchalnyi posibnyk* [Vikova ta pedahohichna psykholohiia: navchalnyi posibnyk]. Kyiv: Tsentrv navchalnoi literatury. 128 s. [in Ukrainian]
7. Mykhalchenko, N.V. (2006). *Psykhekorektsiia patriotychnoi refleksii molodshykh shkoliariv* [Psychocorrection

of patriotic reflection of junior schoolchildren]. *Psykhohohiia i suspilstvo*. Ternopil. №1(23). S. 121–126. [in Ukrainian]

8. Savchin, M.V., Vasilenko, L.P. (2015). *Vikova psihologija* [Viking psychology]. Kyiv: Akademvidav. 360 s. [in Ukrainian]

9. Fitsula, M. M. (2002). *Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity* [Pedagogy: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedagogykh zakladiv osvity]. Kyiv. Akademiia. 528 s. [in Ukrainian]

10. Iatsiuk, N.O. (2008). *Osoblyvosti moralnoi refleksii u molodshomu shkilnomu vitsi: avtoref. dys. kand. ... psykhol. nauk* [Features of moral reflection in young schoolchildren]. Kyiv: NPU im. M.P.Drahomanova. 20 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИХАЛЬЧЕНКО Наталія – кандидат психологічних наук, професор кафедри початкової освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Наукові інтереси: перспектива реалізації програми розвитку рефлексії молодших школярів в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYKHALCHENKO Nataliia – Candidate of Sciences Psihologichnih, Professor of Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

Scientific interests: prospect of implementing a program for the development of junior schoolchildren's reflection in the system of training future primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 373.3.091.313

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-488-493

ШЕПІТКО Олена –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Навчально-наукового педагогічного інституту

імені В. О. Сухомлинського

Національного університету кораблебудування

імені адмірала Макарова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8098-8527>

e-mail: elleshepit@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ЦІННІСНО-ЦІЛЮВИХ КОМПОНЕНТІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти реалізації ціннісно-цілювих компонентів початкової освіти в контексті сучасних соціокультурних трансформацій. Проаналізовано зміст освітніх цінностей, їх роль у формуванні особистості молодшого школяра, а також визначено основні цілі початкової освіти відповідно до актуальних викликів суспільства. Особлива увага приділена впливу соціального середовища, культурних змін та освітніх реформ на трансформацію педагогічних підходів. Запропоновано методичні орієнтири щодо інтеграції ціннісних засад у навчально-виховний процес початкової школи. У статті розкрито виховний потенціал підручників з читання для початкової школи, укладених О. Савченко, як засобу формування загальнолюдських і національних цінностей у молодших школярів. Автором проаналізовано зміст читанок, у яких репрезентовано орієнтири Краси, Добра, Любові, Істини, Мудрості, Здоров'я, а також духовно-культурне надбання українського народу – мову, символіку, традиції, історичну пам'ять. Особлива увага приділена ролі рідної мови як чинника самоідентифікації та національного самовираження.

У статті розглядається ціннісність як ключова змістова характеристика навчального матеріалу підручників, що впливає на формування мотивації до навчання в учнів початкової школи. Ціннісний компонент забезпечує емоційно-сміслову залучення дитини до освітнього процесу, сприяє усвідомленню значущості навчального змісту для її особистісного розвитку, морального становлення та світоглядного зростання. Особливу увагу приділено тривірневій структурі цінностей, репрезентованих у змісті підручників: особистісно-значущих, загальнолюдських і національних. Підкреслено роль читанок як засобу трансляції моральних орієнтирів через художні образи, культурні символи та емоційно насичені ситуації. Аналіз реалізації ціннісного змісту в підручниках з читання дозволяє оцінити їх виховний потенціал і значення для формування ідентичності, громадянської позиції та моральної самосвідомості молодших школярів.

Окремо висвітлено значення запитань і завдань, що супроводжують тексти, як інструментів емоційно-ціннісної активності учнів. Наведено приклади вправ, які стимулюють моральний вибір, естетичне сприйняття, патріотичні почуття та розвиток мовлення. Зроблено висновок, що читанки О. Савченко не лише навчають читати, а й формують гармонійну особистість, здатну до самопізнання, культурної самореалізації та відповідального громадянства.

Ключові слова: початкова освіта, освітні цінності, цілі навчання, соціокультурні зміни, педагогічні підходи, освітні трансформації, особистісний розвиток, методика навчання.

SHEPITKO Olena –

Postgraduate student at the Department of Pedagogy

and Educational management

Educational and Scientific Pedagogical Institute

named by V.O. Sukhomlynskyi

National University of Shipbuilding named by admiral Makarov

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8098-8527>

e-mail: elleshepit@gmail.com

IMPLEMENTATION OF VALUE-AND-GOAL COMPONENTS OF PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL CHANGES

The article explores theoretical and practical aspects of implementing value-oriented components in primary education within the context of contemporary sociocultural transformations. It analyzes the content of educational values, their role in shaping the personality of younger schoolchildren, and defines the main goals of primary education in response to current societal challenges. Special attention is given to the influence of the social environment, cultural shifts, and educational reforms on the transformation of pedagogical approaches. Methodological guidelines are proposed for integrating value-based principles into the teaching and educational process of primary school. The article reveals the educational potential of reading textbooks for primary school, compiled by O. Savchenko, as a means of forming universal and national values in young learners. The author analyzes the content of these textbooks, which reflect key value orientations such as Beauty, Goodness, Love, Truth, Wisdom, and Health, as well as the spiritual and cultural heritage of the Ukrainian people – language, symbols, traditions, and historical memory. Particular emphasis is placed on the role of the native language as a factor of self-identification and national expression.

Value is considered a core content characteristic of textbook material that influences students' motivation to learn. The value component ensures emotional and meaningful engagement in the educational process, helping children recognize the personal significance of what they study for their development, moral growth, and worldview formation. The article highlights a three-level structure of values represented in textbooks: personally significant, universal, and national. It emphasizes the role of reading materials in transmitting moral guidelines through literary imagery, cultural symbols, and emotionally rich situations. The analysis of value content in reading textbooks allows for assessing their educational potential and their importance in shaping identity, civic awareness, and moral consciousness in younger students.

Additionally, the article examines the role of questions and tasks accompanying the texts as tools for fostering emotional-value engagement. Examples of exercises are provided that stimulate moral choice, aesthetic perception, patriotic feelings, and language development. It is concluded that O. Savchenko's reading textbooks not only teach reading skills but also contribute to the formation of a harmonious personality capable of self-discovery, cultural self-realization, and responsible citizenship.

Keywords: primary education, educational values, learning objectives, sociocultural changes, pedagogical approaches, educational transformations, personal development, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасному освітньому просторі, що динамічно змінюється під впливом глобальних соціокультурних трансформацій, особливої значущості набуває переосмислення ціннісно-цільових орієнтирів початкової освіти. Формування особистості молодшого школяра вимагає не лише засвоєння базових знань, а й інтеграції ключових цінностей, які відповідають викликам сьогодення: гуманізму, толерантності, екологічної свідомості, соціальної відповідальності. З погляду О. Савченко, ціннісно-цільові компоненти початкової освіти є фундаментом для розвитку особистості учня, формування його мотиваційної сфери, моральних орієнтирів та здатності до саморозвитку. Науковиця наголошує на необхідності створення освітнього середовища, яке сприяє реалізації компетентнісного підходу, розвитку критичного мислення та формуванню ключових життєвих навичок [1–6].

В умовах реформування освітньої системи України, зокрема впровадження Концепції «Нова українська школа», реалізація ціннісно-цільових компонентів стає фундаментом для забезпечення якісної освіти, орієнтованої на розвиток компетентностей, критичного мислення та здатності до самореалізації. Актуальність дослідження зумовлена потребою у науковому обґрунтуванні ефективних педагогічних підходів, які забезпечують гармонійне поєднання освітніх цілей із соціокультурним контекстом розвитку дитини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення методичних засад реалізації ціннісно-цільових компонентів початкової освіти в умовах соціокультурних змін, з урахуванням сучасних освітніх викликів та наукових підходів (зокрема концептуальних положень О. Савченко) щодо забезпечення ефективного формування особистості молодшого школяра в контексті трансформації освітнього середовища.

З початком розбудови демократичної держави в Україні виникла нагальна потреба у трансформації освітньої системи відповідно до нових суспільних викликів. Освіта стала ключовим інструментом формування громадянської свідомості, поваги до прав людини, національної ідентичності та загальнолюдських цінностей. У цьому контексті ціннісний підхід у вихованні молодого покоління набуває особливої актуальності, адже саме він забезпечує інтеграцію моральних, етичних, культурних і духовних орієнтирів у зміст освіти.

Побудова гуманного демократичного суспільства неможлива без глибокого засвоєння молоддю таких цінностей, як свобода, відповідальність, толерантність, солідарність, що мають бути не лише проголошеними, а й укоріненими в освітньому процесі. Як зазначено у джерелах [3; 5], духовна цілісність особистості та суспільства формується через системне виховання на основі традиційних загальнолюдських і національних цінностей.

Сучасні дослідження в галузі психології та педагогіки підтверджують, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування ціннісних орієнтацій. У цей час дитина активно засвоює соціальні норми, моделі поведінки, моральні принципи, що визначають її подальший розвиток. Тому впровадження ціннісного підходу в початковій школі – не лише педагогічна потреба, а стратегічна умова модернізації національної освіти. Цей підхід реалізується на всіх рівнях формування змісту освіти [1; 6]:

- у державних освітніх стандартах;
- у навчальних програмах;
- у підручниках;
- у методиках викладання;
- у виховних заходах, що дозволяє забезпечити цілісне формування особистості, здатної до критичного мислення, морального вибору та активної громадянської позиції.

Педагогічна концепція О. Савченко ґрунтується на визнанні початкової освіти як ключового етапу формування особистості, де освітні цілі та цінності мають бути інтегровані в зміст, методи та форми навчання. Науковиця розглядає

ціннісно-цільові компоненти як основу для розвитку внутрішньої мотивації учня, його моральних орієнтирів, соціальної активності та здатності до саморозвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Основні положення педагогічної концепції О. Савченко

Основні положення	Характеристика
Компетентнісна орієнтація	Навчання має сприяти формуванню ключових компетентностей, зокрема вміння вчитися, критично мислити, співпрацювати та приймати відповідальні рішення
Ціннісна складова змісту освіти	Освітній процес повинен бути насичений гуманістичними, етичними, культурними та громадянськими цінностями, що формують світогляд дитини
Особистісно орієнтований підхід	Учень розглядається як активний суб'єкт навчання, а педагог – як фасилітатор його розвитку
Інтеграція знань і досвіду	Навчання має забезпечувати зв'язок між теоретичними знаннями та реальним життєвим досвідом учнів
Адаптація до соціокультурних змін	Освітні цілі повинні враховувати виклики сучасного суспільства, зокрема цифровізацію, глобалізацію, зміну соціальних ролей і цінностей

Концепція О. Савченко спрямована на створення освітнього середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток дитини, формування її ціннісних орієнтирів та готовності до життя в умовах змінного соціокультурного контексту. Фено-мен цінності є ключовим поняттям у сучасній педагогіці, оскільки він визначає змістові орієнтири освітнього процесу, формує світогляд учнів і забезпечує гуманістичну спрямованість навчання. Його сутність, класифікація та методика формування стали предметом глибоких наукових досліджень таких провідних учених, як І. Бех, В. Василенко, О. Єжова, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. У їхніх працях цінність розглядається як інтегративна категорія, що поєднує моральні, культурні, соціальні та особистісні компоненти, які мають бути засвоєні учнями в процесі навчання та виховання [2; 4].

Особливої уваги заслуговує ціннісний підхід у початковій освіті, який передбачає формування у молодших школярів системи ціннісних орієнтацій через зміст навчальних предметів, педагогічну взаємодію та освітнє середовище. Цей підхід аспектно досліджували І. Бех, Я. Кодлюк, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, які підкреслювали важливість морального виховання, розвитку емоційно-ціннісної сфери та формування громадянської позиції учнів. З огляду на те, що навчальна книга є одним із найважливіших засобів виховного впливу вчителя, особливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій відіграють підручники з читання, які містять художні тексти, моральні приклади, культурні образи та національні символи. У цьому контексті заслуговує на увагу дисертаційне дослідження Н. Богданець-Білокаленко, присвячене аналізу формування особистості у змісті читанок для початкової школи в історичному аспекті (від 1850-х до 1950-х років) [3; 5].

Особливу цінність становлять «Читанки» для 2–4 класів, укладені О. Савченко (2003–2006 рр.), які були широко використані в період дії першого Державного стандарту початкової загальної освіти (2001–2011 рр.). Такі підручники не лише відповідали вимогам освітньої програми, а й активно сприяли формуванню загальнолюдських і національних цінностей у молодших школярів, що

робить їх важливим об'єктом для наукового аналізу в контексті ціннісного підходу [4; 5].

Ціннісність як змістова характеристика навчального матеріалу підручника є важливим чинником формування мотивації до навчання, оскільки забезпечує емоційно-сміслову залучення учня до освітнього процесу. Вона не лише наповнює навчальний контент гуманістичним змістом, а й сприяє усвідомленню учнем значущості того, що вивчається, для його особистого розвитку, життєвого досвіду та світоглядного становлення.

Згідно з сучасними психолого-педагогічними дослідженнями, мотиваційний компонент навчання активізується тоді, коли зміст освіти набуває особистісного сенсу для дитини. У цьому контексті ціннісність навчального матеріалу виступає як додаткова перевага підручника, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування внутрішніх переконань, моральних орієнтирів та емоційного ставлення до навколишнього світу.

Повноцінна репрезентація системи цінностей у змісті підручника передбачає включення трьох ключових рівнів [1; 3]:

- особистісно-значущих цінностей;
- загальнолюдських цінностей;
- національних цінностей.

Такі компоненти формують цілісну картину світу для дитини, сприяють розвитку її ідентичності, громадянської позиції та моральної самосвідомості. Особистісно-значущі цінності тісно переплітаються із загальнолюдськими, оскільки дитина засвоює моральні норми через особистий досвід, емоційне переживання та приклади з життя. У цьому контексті особливу роль відіграють підручники з читання, які через художні тексти, образи героїв, моральні ситуації та культурні символи передають учням ціннісні орієнтири. Саме тому аналіз реалізації загальнолюдських і національних цінностей у змісті читанок для початкової школи є важливим завданням педагогічної науки, що дозволяє оцінити ефективність навчальної книги як засобу виховання [1; 3].

Читанка як перша книга для самостійного читання відіграє надзвичайно важливу роль у становленні особистості молодшого школяра. Саме через її зміст дитина вперше вступає у свідомий

контакт із художнім словом, моральними образами, естетичними переживаннями та ціннісними категоріями, що формують її світогляд. У цьому віці відбувається активне засвоєння соціальних норм і моральних орієнтирів, тому читанка виступає не лише засобом навчання, а й потужним інструментом виховання.

Згідно з концепцією І. Бека, процес «присвоєння» цінностей – це перехід від об'єктивно існуючих загальнолюдських надбань до їх особистісного осмислення і прийняття як власних переконань. Навчальна книга, зокрема читанка, сприяє цьому процесу, коли її зміст відповідає внутрішнім потребам дитини, її емоційному досвіду та рівню розвитку. Впізнання учнем у текстах уже прийнятих ним цінностей підсилює мотивацію до читання, викликає емоційний відгук і сприяє глибшому засвоєнню змісту[2; 4].

Особливе місце серед ціннісних категорій займає естетична цінність, що репрезентується через орієнтир Краси. У підручниках з читання, укладених О. Савченко, художньо-естетичний потенціал текстів відіграє ключову роль. Відібрані твори написані провідними дитячими письменниками, відзначаються високою художньою якістю та моральною глибиною. Вони утверджують красу природи, людської праці, мистецтва, добрих вчинків, що формує у дитини здатність бачити прекрасне в навколишньому світі та прагнути до самовдосконалення[3; 5].

Отже, читанка не лише навчає техніці читання, а й виконує функцію духовного провідника, що відкриває дитині світ цінностей, формує естетичний смак, моральну чутливість і внутрішню потребу бути кращим. Її зміст сприяє становленню особистості, здатної до емпатії, творчості та гідного життя в суспільстві.

Підручники з читання для початкової школи, зокрема укладені О. Савченко, відіграють важливу роль у формуванні ціннісної картини світу молодшого школяра. Крім естетичних орієнтирів, значну частину їх змісту становлять гуманістичні та морально-етичні цінності, що утверджують Добро, Любов, Милосердя, Дружбу, Взаємоповагу, Гідність, відповідальність перед ближніми та природою. Такі твори сприяють розвитку емоційної чутливості, моральної рефлексії та здатності до емпатії, що є ключовими складовими особистісного зростання дитини [1; 2].

Згідно з концепцією І. Бека, морально-етичні цінності засвоюються через емоційно насичений досвід, що формується у взаємодії з текстом, персонажами та ситуаціями, які дитина переживає під час читання. Саме тому твори, що зображають добрі вчинки, повчання старших, приклади милосердя до людей і тварин, мають потужний виховний потенціал. Вони не лише навчають, а й формують внутрішню потребу діяти відповідно до моральних норм [1; 3].

Окрему групу становлять тексти, що репрезентують цінності Істини та Мудрості – наукові, пізнавальні, християнські. Через науково-популярні статті, казки, поезії та оповідання дитина знайомиться з явищами природи, досягненнями науки, культурною спадщиною

свого народу та інших етносів, що сприяє розвитку пізнавального інтересу, формуванню критичного мислення, розуміння значущості знань і книги як джерела мудрості. Хоча тексти на християнську тематику та валеологічні твори (що утверджують цінність Здоров'я) представлені меншою мірою, їх наявність у підручниках є важливою для формування цілісного уявлення про людину, її тіло, духовність і місце в світі.

Крім змістового наповнення, самі підручники О. Савченко є прикладом реалізації цінностей через форму [1; 6]:

- естетичність (лаконічна побудова, образна мова, поетичність);
- гуманність (поважливе звертання до читача, щирі побажання, делікатність у висвітленні людських недоліків);
- науковість і достовірність (точність фактів, логічність викладу, відповідність віковим особливостям).

Таким чином, підручники з читання не лише передають загальнолюдські цінності, а й самі є носіями культурного, морального та естетичного змісту, що сприяє внутрішньому прийняттю й засвоєнню цінностей дитиною як особистісного надбання.

Формування ціннісних орієнтирів особистості є складним і багатовимірним процесом, що охоплює як загальнолюдські, так і національні цінності. Саме національні цінності, як духовне, культурне та історичне надбання народу, відіграють ключову роль у становленні гармонійної особистості, здатної до самопізнання, самоідентифікації та відповідального громадянства. Цю думку глибоко обґрунтував Григорій Сковорода, наголошуючи, що «правильне виховання криється в природі самого народу, як світло в кремені», а пізнання себе через пізнання свого народу є основою духовного розвитку [2, с. 154].

У цьому контексті навчальні тексти, зокрема читанки для початкової школи, стають важливим засобом трансляції національних цінностей. Підручники з читання, укладені О. Савченко, містять багатий матеріал, що розкриває особливості української культури, історії, традицій, мови та символіки. Через художні образи, поетичні тексти, оповідання та ілюстрації діти знайомляться з народними святинами, видатними постатями, національними атрибутами, що сприяє формуванню почуття патріотизму, національної гідності та любові до рідного краю.

Особливу увагу в підручниках приділено рідній мові як носію культурної пам'яті та духовної спадщини. Розділи «Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово...» та «Мова – дивний скарб» не лише інформують учнів про походження та розвиток української мови, а й формують емоційно-позитивне ставлення до неї, викликають гордість за її мелодійність, образність і багатство. Вступні звернення «Любий друже!» та рубрики «Вживай у своєму мовленні» стимулюють дитину до активного мовного самовираження, збагачення словникового запасу та усвідомлення мови як частини власної ідентичності [1; 6].

Крім текстового наповнення, важливу роль відіграє візуальна складова підручників: ілюстрації з національною символікою (верба, калина, рушник, віночок), зображення традиційного одягу, пейзажів, предметів побуту – все це формує у дитини естетичне сприйняття національної культури. Початок навчальних книг для 3–4 класів із зображенням Державного Прапора та слів Гімну України, а також пояснення значення Герба, сприяє усвідомленню державної символіки як важливого елементу громадянської ідентичності.

Таким чином, читанки О. Савченко не лише навчають читати, а й виконують глибоку виховну функцію – вони допомагають дитині пізнати свій народ, відчутти належність до нього, засвоїти національні цінності як особистісно значущі. Це сприяє гармонійному розвитку особистості, здатної до самоповаги, культурної самореалізації та активної участі в житті суспільства.

Окрім ціннісно орієнтованих текстів, у читанках О. Савченко важливу роль відіграють запитання і завдання, що стимулюють емоційно-ціннісну активність учнів. Вони спонукають до оцінювання, морального вибору, самостійного висловлення ставлення та осмислення значущості інформації. Ефективним мотиваційним прийомом є обговорення цінності прочитаного для самого учня.

Приклади таких вправ [1; 5]:

1. Фразеологізми і метафори: «У якому значенні вжито виділені слова?», «Що означає: тополі розмовляють з вітром?», «Поясни значення висловів: медовим цвітом зацвіту; підеш в світ широкой».

2. Етимологія та мовознавство: «Спробуй пояснити, як утворилося прізвище дівчинки. А звідки походить твоє?»

Окрім текстів, у читанках О. Савченко важливу роль відіграють запитання і завдання, що активізують емоційно-ціннісне мислення учнів. Вони охоплюють мовознавчі вправи («Що означає: тополі розмовляють з вітром?»), етимологічні пошуки («Звідки походить твоє прізвище?»), красназвчч спостереження («Яким ти побачив небо, ідучи до школи?»), творчі фантазування («Придумай казку про спів весняного струмка»), особистісні роздуми («А що ти скажеш про інтонацію своїх розмов з мамою?»), патріотичні мотиви («Що любиш ти у своєму краю?»), а також художні інтерпретації природи («Яка картина рідного краю постала у твоїй уяві?»). Такі завдання сприяють розвитку мовлення, уяви, емоційної чутливості, національної самосвідомості та естетичного сприйняття світу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Таким чином, аналіз підручників з читання О. Савченко засвідчив їх високий ціннісний потенціал, що реалізується через тексти, наповнені загальнолюдськими орієнтирами (Краси, Добра, Любові, Істини, Мудрості та Здоров'я). Емоційно-ціннісний вплив цих категорій посилюється завдяки естетичності, гуманності та науковості змісту. Водночас у читанках широко представлено національні цінності – любов до

рідної мови, символіка української культури, народні традиції та фольклор.

Особливу роль відіграють запитання і завдання, що стимулюють емоційно-ціннісну діяльність учнів: аналіз художніх образів, мовознавчі спостереження, красназвчч роздуми, творчі вправи, а також звернення до народної спадщини – колядок, прислів'їв, обрядових пісень. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню цінностей, формуванню національної самосвідомості та моральної чутливості молодших школярів. Досвід використання зазначених засобів є цінним для сучасної педагогіки і може стати джерелом натхнення для авторів нових навчальних книг, орієнтованих на ціннісне виховання в початковій школі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Vizniuk I. M., Polishchuk A. S. Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh mahistriv yak psikhologo-pedahohichna problema. *Psikhologichni perspektivy*. 2021. С. 23-39.
URL: file:///C:/Users/user/Downloads/Ppst_2021_37_5pdf.
2. Богданець-Білокаленко Н. І. Проблема формування особистості у змісті підручників з читання для початкової школи (50-ті рр. XIX ст. – 50-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ. 2007. 171 с.
3. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди / ред. І. О. Дзверіна. Київ : Радянська школа. 1972. 218 с.
4. Савченко О. Використання методу проєктів на уроках літературного читання. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство*. VIII Волошинські читання: тези всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : УОБЦ «Оріон». 2020. С. 163–167.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для закладів вищої освіти. Київ : Генеза. 2002. 368 с.

REFERENCES

1. Bohdanets-Biloskalenko, N. I. (2007). Problema formuvannia osobystosti u zmistі pidruchnykiv z chytannia dlia pochatkovoi shkoly (50-ti rr. XIX st. – 50-ti rr. XX st.) [Problema formuvannia osobystosti u zmistі pidruchnykiv z chytannia dlia pochatkovoi shkoly]. Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv. 171 s. [in Ukrainian]
2. Dzverina, I. O. (red.) (1972). Pedahohichni idei H. S. Skovorody [Pedahohichni idei H. S. Skovorody]. Kyiv : Radianska shkola. 218 s. [in Ukrainian]
3. Savchenko, O. (2020). Vykorystannia metodu proiektiv na urokakh literaturnoho chytannia Vykorystannia metodu proiektiv na urokakh literaturnoho chytannia. In: Shkilna literaturna osvita: tradytsii i novatorstvo. VIII Voloshynski chytannia: tezy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 163–167). Kyiv: UOVTs "Orion". [in Ukrainian]
4. Savchenko, O. Ya. (2002). Dydaktyka pochatkovoi shkoly: pidruchnyk dlia zakladiv vyshchoi osvity [Dydaktyka pochatkovoi shkoly: pidruchnyk dlia zakladiv vyshchoi osvity]. Kyiv : Geneza. 368 s. [in Ukrainian]
5. Savchenko, O. Ya. (2009). Vychovnyi potentsial pochatkovoi osvity: posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia (2-he vyd., dopov. i pererobl.) [Vychovnyi potentsial pochatkovoi osvity: posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia]. Kyiv : Bohdanova A. M. 226 s. [in Ukrainian]
6. Vizniuk, I. M., Polishchuk, A. S.. (2021). Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh mahistriv yak

psycholoho-pedahohichna problema. Psykholohichni perspektyvy. S. 23-39. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/Ppst_2021_37_5pdf. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЕПІТКО Олена – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Наукові інтереси: реалізація ціннісно-цільових компонентів початкової освіти в умовах соціокультурних змін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHEPITKO Olena – Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Educational management Educational and Scientific Pedagogical Institute named by V.O. Sukhomlynskyi National University of Shipbuilding named by admiral Makarov.

Scientific interests: implementation of value-and-goal components of primary education in the context of sociocultural changes.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 37.013.42:378.147:316.77(438)

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-493-498

БОЙЧЕНКО Марина –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0543-8832>
e-mail: marinaver18@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Інтернаціоналізаційні процеси в сучасній освіті та інтенсифікація міжнародних академічних обмінів формують мультикультурне освітнє середовище, що зумовлює потребу в педагогах, здатних ефективно взаємодіяти з представниками різних культур та формувати у здобувачів освіти відкритість і здатність до конструктивного діалогу. Міжкультурна компетентність, ключовим компонентом якої є міжкультурна комунікація, стає трансверсальною навичкою, необхідною кожному сучасному фахівцеві. Водночас, в українських ЗВО відповідні дисципліни переважно відсутні або мають фрагментарний характер, що створює розрив між вимогами професії та реальним змістом професійної підготовки. У цьому контексті важливим є вивчення позитивного досвіду Республіки Польща, де спеціалізовані програми інтегрують лінгвістичні, культурологічні та педагогічні компоненти, що дозволяє шукати ефективні засоби підготовки педагогів до професійної діяльності в мультикультурному середовищі та адаптувати ці практики до українського освітнього контексту.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей реалізації програм професійної підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації в закладах вищої освіти Республіки Польща.

Увагу зацентовано на особливостях реалізації освітньої програми «Міжкультурна комунікація в освіті та на робочому місці» Університетом мрії Кюри-Склодовської в Любліні (Республіка Польща), зокрема на структурі та змісті навчального плану, що передбачає інтеграцію лінгвістичних, культурологічних і практично-комунікативних компонентів. Виявлено, що освітня програма спрямована на формування у здобувачів вищої освіти знань про культурне різноманіття світу, міжкультурні проблеми в умовах глобальної мобільності та навичок ефективної комунікації в мультикультурному середовищі. Наголошено, що така підготовка забезпечує випускників компетентностями, необхідними для професійної діяльності в міжнародних компаніях, освітніх установах, культурних і соціальних організаціях, а також для роботи з іноземними студентами та клієнтами, що свідчить про їх здатність функціонувати в мультикультурному середовищі.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні педагоги, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, досвід Республіки Польща.

BOICHENKO Maryna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Pedagogy Department,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0543-8832>
e-mail: marinaver18@gmail.com

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION: EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF POLAND

Internationalization processes in modern education and the intensification of international academic exchanges form a multicultural educational environment, which determines the need for teachers able to effectively interact with representatives of different cultures and form openness and the ability to constructive dialogue in students. Intercultural competence, the key component of which is intercultural communication, is becoming a transversal skill necessary for every modern specialist. At the same time, in Ukrainian higher education institutions, the relevant disciplines are mostly absent or fragmentary, which creates a gap between the requirements of the profession and the real content of professional training. In this context, it is important to study the positive experience of the Republic of Poland, where specialized programs integrate linguistic, cultural and pedagogical components, which allows us to find effective means of training teachers for professional activity in a multicultural environment and adapt these practices to the Ukrainian educational context.

The purpose of the article is to highlight the features of the implementation of professional training programs for future teachers in intercultural communication in higher education institutions of the Republic of Poland.

Attention is focused on the specifics of the implementation of the study program "Intercultural Communication in Education and the Workplace" by the Marie Curie-Skłodowska University in Lublin (Republic of Poland), in particular on the structure and content of the curriculum, which provides for the integration of linguistic, cultural and practical-communicative components. It was found that the study program is aimed at developing higher education applicants' knowledge about the cultural diversity of the world, intercultural problems in the context of global mobility and skills of effective communication in a multicultural environment. It was emphasized that such training provides graduates with the competences necessary for professional activity in international companies, education institutions, cultural and social organizations, as well as for working with foreign students and clients, which indicates their ability to function in a multicultural environment.

Keywords: professional training, future teachers, intercultural communication, intercultural competence, experience of the Republic of Poland.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтернаціоналізаційні процеси в сучасній освіті та зростання інтенсивності міжнародних академічних обмінів постають системоутворювальним чинником формування нової моделі освітнього простору, основною характеристикою якого є мультикультурність. Необхідність налагодження ефективної взаємодії здобувачів освіти різних рівнів в умовах культурного, мовного та ціннісного розмаїття зумовлює потребу в педагогічних працівниках, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у мультикультурному освітньому середовищі, адже саме педагог виступає посередником між культурами, цінностями й світоглядами, формуючи у здобувачів освіти відкритість до культурного розмаїття та здатність до конструктивного діалогу. У цьому контексті особливої ваги набуває розвиток міжкультурної компетентності як трансверсальної (універсальної) навички, необхідної кожному сучасному фахівцеві незалежно від галузі професійної діяльності. Невід'ємним компонентом міжкультурної компетентності є міжкультурна комунікація, що забезпечує ефективну взаємодію між представниками різних культур, толерантне ставлення до відмінностей, уміння вести діалог і співпрацювати на засадах взаємоповаги.

Водночас аналіз чинних освітніх програм українських закладів вищої освіти свідчить, що дисципліни, спрямовані безпосередньо на формування міжкультурної комунікативної компетентності, переважно відсутні серед обов'язкових освітніх компонентів або на формування означеної компетентності спрямовані окремі теми в межах навчальних дисциплін, що не дають цілісного уявлення про досліджуване явище та мають фрагментарний характер. Це створює певний розрив між сучасними вимогами до педагогічної професії та реальним змістом професійної підготовки.

У цьому контексті актуалізується потреба у вивченні позитивних концептуальних ідей зарубіжного досвіду, зокрема досвіду Республіки Польща, оскільки польська система педагогічної освіти характеризується наявністю спеціалізованих програм, спрямованих на розвиток міжкультурної комунікації, інтеграцію лінгвістичних, культурологічних і педагогічних компонентів у процесі професійної підготовки. Аналіз та узагальнення цього досвіду уможливають не лише пошук ефективних засобів підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття, а й шляхів адаптації позитивних польських практик у національний освітній контекст України задля підвищення якості та

конкурентоспроможності вітчизняної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зважаючи на свою актуальність, проблема розвитку міжкультурної комунікації (МК) неодноразово ставала предметом наукових розвідок українських учених. Розглядаючи феномен міжкультурної комунікації, якою має володіти сучасна особистість для досягнення життєвих і професійних цілей, Д. Костенко звертає увагу на його багатоаспектність, що охоплює вміння адекватно сприймати й інтерпретувати культурні цінності різних народів; усвідомлено долати бар'єри, що розділяють культури; бачити у відмінних культурних системах не лише відмінності, а й спільні риси; розглядати культурні явища та представників інших культур із позицій емпатії; співвідносити наявні етнокультурні стереотипи з власним досвідом і робити зважені висновки; переглядати й коригувати власні оцінки іншої культури відповідно до зростання міжкультурного досвіду, змінювати самооцінку внаслідок глибшого розуміння чужої культури та відмови від упереджень [4]. О. Гутиряк у своїй науковій розвідці звертається до дефініції концепту міжкультурної комунікації. Узагальнення наукових підходів дозволило авторці визначити його як складне, багатовимірне явище, що відбувається на особистісному й груповому рівнях та передбачає взаємодію представників різних культур. Ефективність МК можлива лише за умови взаємного розуміння дій, поведінки, слів і символів відповідно до спільних принципів інтерпретації, а її ключовою характеристикою є взаємність, адже лише за умови активної участі обох сторін відбувається справжній діалог культур, тоді як односторонній процес перетворюється на пропаганду чи нав'язування цінностей [3]. Дослідниці В. Бабіна та І. Кудлай поставили за мету визначити місце міжкультурної комунікації у процесі налагодження мирних відносин між суб'єктами міжнародного права. Авторки наголошують, що оволодіння знаннями про особливості міжкультурної комунікації є важливою передумовою формування стабільних дво- та багатосторонніх відносин між учасниками міжнародної спільноти, адже саме воно слугує основою для встановлення мирного та взаємоповажного діалогу. Водночас ефективність міжкультурної взаємодії часто ускладнюють такі чинники, як етноцентризм, що являє собою схильність оцінювати інші культури крізь призму власної, вважаючи її домінантною, та помилкове припущення про подібність культур. Такі установки породжують непорозуміння й відчуження

між представниками різних культур через недостатнє усвідомлення їхніх відмінностей і специфіки [1]. В. Бойчук характеризує різні аспекти МК як багатовимірного явища, зокрема: культурологічний, що розкриває роль колективної пам'яті, традицій, символів і культурних кодів, які визначають поведінку та ідентичність представників різних народів; лінгвістичний, що зосереджується на мовних відмінностях, які впливають на процес спілкування та можуть зумовлювати непорозуміння; етичний, що стосується розбіжностей у нормах моралі, мовленнєвому етикеті й інтерпретації жестів; соціально-комунікативний, що вивчає стилі поведінки й моделі спілкування, зумовлені соціальним статусом, віком чи культурними традиціями; психологічний, що враховує реакції людей у міжкультурній взаємодії, їхнє сприйняття тиші, дистанції та емоційних проявів; професійно-прикладний, що орієнтується на практичне застосування міжкультурних знань у різних сферах діяльності; та топологічний, що враховує просторовий контекст комунікації, зокрема той факт, чи відбувається вона на «домашній», «чужій» чи нейтральній території [2]. У свою чергу, дослідники О. Ковтун та ін. наголошують на необхідності врахування ціннісного аспекту міжкультурної комунікації, оскільки саме цінності, виконуючи певні функції, беруть участь у формуванні картини світу людини. Усвідомлення специфіки власних цінностей і культурних особливостей відбувається безпосередньо в процесі міжкультурної взаємодії. Відтак, система цінностей формує своєрідну «ціннісну картину світу», у якій смислове наповнення поняття може відрізнятися залежно від культури. Водночас поступово утверджується універсальне розуміння цінностей як духовної опори, що допомагає людині орієнтуватися в навколишньому світі й надає сенс її існуванню, будучи зрозумілою кожному представнику людства [6].

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі міжкультурної комунікації, слід зазначити, що питання польського досвіду реалізації освітніх програм підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації залишається недостатньо дослідженим, що зумовлює необхідність детальнішого вивчення позитивних концептуальних ідей означеного досвіду задля його творчої імплементації в практику українських закладів вищої освіти.

Мета статті – висвітлити особливості реалізації програм професійної підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації в закладах вищої освіти Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для глибшого розуміння сутності досліджуваного явища, його структури та функцій у сучасному освітньому просторі вважаємо за доцільне розглянути поняття «міжкультурна комунікація» з позицій зарубіжного наукового дискурсу. Оскільки «комунікація» – це взаємне створення смислу, а «культура» – узгодження значень і дій у межах певної спільноти, то *міжкультурна комунікація* означає взаємне творення смислу між представниками різних культур. Вона є механізмом, за

допомогою якого люди з різних культур намагаються зрозуміти один одного, поважаючи відмінності й визнаючи рівну людську гідність усіх учасників взаємодії. Основною тактичною метою міжкультурної комунікації є адаптація поведінки в короткострокових міжкультурних ситуаціях – під час навчання в мультикультурних класах, роботи в міжнародних командах, подорожей чи надання соціальних послуг. Це передбачає розуміння культурних відмінностей, прогнозування можливих непорозумінь і відповідну зміну комунікативної поведінки.

Більш глибока практична мета полягає в забезпеченні успішної співпраці у тривалих міжнародних проєктах – освітніх, бізнесових чи соціальних. У таких випадках потрібна взаємна адаптація, що сприяє створенню так званої «третьої культури» – тимчасового простору спільного порозуміння, де узгоджуються культурні відмінності без втрати власної ідентичності.

Найвищий, стратегічний рівень міжкультурної комунікації полягає у використанні цінності культурного різноманіття як ресурсу інновацій і розвитку. Однак така цінність реалізується лише за умови взаємної адаптації сторін, адже одностороннє пристосування чи асиміляція нівелюють потенціал різноманіття, тоді як справжня взаємодія створює простір для збагачення всіх учасників комунікації [5].

Усвідомлюючи ключову роль міжкультурної комунікації у професійній підготовці майбутніх педагогів та фахівців інших галузей, заклади вищої освіти Республіки Польща активно впроваджують освітні програми, спрямовані на формування цієї компетентності. Зокрема, низка польських ЗВО пропонують програми професійної підготовки фахівців у галузі міжкультурної комунікації, найбільш показовими з яких є: магістерська програма «Міжкультурна комунікація в освіті та на робочому місці», що реалізується Університетом Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні; магістерські програми «Міжкультурна комунікація» Варшавського та Опольського університетів; бакалаврська програма «Прикладна лінгвістика та міжкультурна комунікація», імplementована в освітній процес Університету Адама Міцкевича в Познані; магістерська програма «Міжкультурна медіація» Вроцлавського університету, а також інтенсивна міжнародна програма «INTERCOM – Intercultural Communication and Diplomacy» (Міжнародна комунікація та дипломатія), що реалізується в Сілезькому університеті в Катовицях.

У контексті розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до МК на особливу увагу заслуговує магістерська програма «Міжкультурна комунікація в освіті та на робочому місці» (Intercultural Communication in Education and the Workplace), що реалізується Університетом Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні.

Як наголошено в описі програми, вона спрямована на надання здобувачам вищої освіти знань, умінь і компетентностей у сфері міжкультурної комунікації. Ці кваліфікації є надзвичайно важливими й затребуваними не лише на сучасному ринку праці, а й необхідними для досягнення

успіху в освітніх інституціях. Програма адресована польським студентам, які бажають навчатися англійською мовою в міжнародному середовищі, а також іноземним студентам, зацікавленим у здобутті ступеня магістра в Польщі з англійською мовою викладання. Серед програмних результатів навчання за цією освітньою програмою зазначено набуття здобувачами вищої освіти знань про культурне розмаїття світу, усвідомлення проблеми багатокультурності в епоху глобальної економічної та освітньої міграції, а також сформованість необхідних міжкультурних компетентностей [8].

Освітня програма передбачає опанування чотирьох основних тематичних блоків:

- культурологічні студії;
- взаємозв'язок між мовою та культурою;
- практичне вивчення іноземної мови;
- підготовка до написання магістерської роботи.

Визначені напрями забезпечують формування міжкультурних компетентностей і навичок, необхідних для ефективного функціонування в міжнародному освітньому та робочому середовищі. Така структурована програма навчання надає знання в галузі культурної антропології, проблематики національних та етнічних меншин, а також невербальної комунікації в міжкультурному контексті. Важливими складовими освітньої програми є також практичні мовні та особистісні навички, які сприяють підвищенню конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти на міжнародному ринку праці.

Унікальність освітньої програми «Міжкультурна комунікація в освіті та на робочому місці» полягає в тому, що це єдина пропозиція такого типу в Республіці Польща. Жоден інший державний або приватний заклад вищої освіти цієї країни не пропонує курсів, присвячених питанням міжкультурної комунікації в контексті освіти та професійного середовища [8].

Випускник освітньої програми здобуває знання, що дозволяють успішно функціонувати на міжнародному ринку праці, а також кваліфікації для викладання дисциплін, пов'язаних із мультикультурністю сучасного світу; отримує знання про культурне різноманіття світу та природу культурних досліджень, динаміку культурних явищ, а також про культурні відмінності та різноманіття; усвідомлює потребу шукати інформацію й поглиблювати знання про різні культури перед тим, як вступати в міжкультурний контакт з іноземцями; набуває міжкультурної компетентності (в тому числі невербальної), необхідної для ефективного функціонування в мультикультурному середовищі, що сприяє успішній комунікації та побудові взаємин із представниками різних культур; формує здатність усвідомлювати багатомірність взаємозв'язку між мовою та культурою; має знання про світові мови (з акцентом на англійську та європейські мови); розуміє проблеми багатомовності та можливі труднощі адаптації (мовну поведінку в мультикультурному середовищі); володіє мовною компетентністю з англійської мови (рівень B2+ або C1) та ще однієї

іноземної мови (мінімальний рівень A2), включно з рецептивними й експресивними комунікативними навичками, пов'язаними з реаліями ринку праці; має практичні мовні (усні й письмові) та особистісні навички, що дозволяють ефективно діяти в освітніх установах і на міжнародному ринку праці; завдяки здобутим культурним знанням і високому рівню володіння англійською мовою здатен проводити дослідження в мультикультурному та багатомовному середовищі; виявляє ставлення, засноване на повазі, емпатії, терпимості та відкритості до представників різних культур [8].

Набуті в процесі навчання ґрунтовні знання з інтеркультуралізму та сформовані практичні мовні компетентності забезпечують випускникам досліджуваної магістерської програми з міжкультурної комунікації високий рівень професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Отримані компетентності дають змогу ефективно реалізовувати професійну діяльність у міжнародних компаніях, що функціонують в англійськомовному середовищі та орієнтовані на обслуговування іноземних клієнтів (зокрема у сферах телекомунікацій, туризму, готельного бізнесу). Випускники також можуть працювати у структурних підрозділах закладів вищої освіти (деканатах, кар'єрних центрах), які здійснюють освітню підготовку іноземних студентів, у міжнародних культурних програмах, установах та організаціях Європейського Союзу, культурно-освітніх інституціях, що підтримують ідеї мультикультуралізму, у засобах масової інформації, а також у соціальних службах і центрах, які функціонують у мультикультурному середовищі, зокрема центрах підтримки біженців.

Перспективи працевлаштування охоплюють:

- міжнародні компанії з англійськомовним персоналом, що працюють із іноземними клієнтами (телекомунікації, туризм, туристичні агентства, готелі);
- університети: факультетські офіси, університетські кар'єрні бюро для іноземних студентів;
- міжнародні культурні установи;
- інститути Європейського Союзу;
- культурні та освітні установи, що сприяють мультикультуралізму (наприклад, Центр зустрічі культур у Любліні, музеї, галереї);
- військові служби, що функціонують у мультикультурному середовищі (митники, прикордонники, армія, поліція); засоби масової інформації (телебачення, радіо, преса, інтернет); центри для біженців; міжнародні аеропорти [9].

Обсяг освітньої програми становить 120 кредитів ЄКТС. Навчальним планом на 2025-2026 н.р. передбачено вивчення низки освітніх компонентів:

- Вступ до міжкультурної комунікації;
- Культурна антропологія;
- Огляд історії культури;
- Міжкультурна невербальна комунікація;
- Національні та етнічні меншини в мультикультурному контексті;

- Медіа та масова культура;
- Психологія міжкультурних контактів;
- Семінар з міжкультурних навичок;
- Когнітивні основи мови;
- Мови в Європі та світі;
- Багатомовність у європейській та міжнародній мовній політиці;
- Багатомовність у повсякденному житті;
- Вибрані аспекти вивчення іноземних мов;
- Професійна діяльність та освіта в мультикультурному середовищі;
- Англійська мова професійного спрямування;
- Практичне читання та письмо для академічних цілей англійською мовою;
- Практична фонетика англійської мови;
- Інтегровані навички – Англійська мова в освіті;
- Інтегровані навички – Англійська мова в бізнесі;
- Практичне вивчення другої іноземної мови;
- Магістерський семінар з написання кваліфікаційної роботи [7].

Отже, аналіз освітньої програми «Міжкультурна комунікація в освіті та на робочому місці» дозволяє констатувати, що професійна підготовка майбутніх педагогів і фахівців у сфері міжкультурної взаємодії в закладах вищої освіти Республіки Польща має комплексний і практикоорієнтований характер. Зміст навчання спрямований не лише на формування знань про культурне різноманіття світу, але й на розвиток умінь ефективного спілкування, критичного мислення, толерантності та емпатії, необхідних для успішної професійної діяльності в мультикультурному середовищі. Такий підхід демонструє органічне поєднання теоретичних, методичних і практичних компонентів професійної підготовки, що сприяє становленню педагогів нового типу – фахівців, здатних діяти в умовах глобалізованого світу й забезпечувати міжкультурний діалог у сфері освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації є необхідною складовою сучасної професійної освіти, зорієнтованої на формування трансверсальних компетентностей. Польський досвід засвідчує ефективність інтеграції міжкультурної складової у зміст освітніх програм, що дозволяє забезпечити формування у здобувачів освіти не лише фахових, але й комунікативних, етичних та соціокультурних компетентностей, які сприяють їх успішній самореалізації в міжнародному освітньому та професійному просторі.

Подальших наукових розвідок потребує аналіз можливостей адаптації позитивних елементів польського досвіду до українського освітнього контексту, зокрема щодо розроблення та впровадження навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності майбутніх педагогів. Перспективним напрямом досліджень

також є вивчення педагогічних умов, технологій і методик формування міжкультурної комунікації у процесі професійної підготовки в українських закладах вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабіна В., Кудлай І. Міжкультурна комунікація як основа налагодження мирних відносин. *Acta de Historia & Politica: Saeculum*. 2023. XXI. С. 114-120.
2. Бойчук В. С. Міжкультурна комунікація як наукова проблема: напрями дослідження. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2023. № 1 (355). С.161-172.
3. Гутиряк О. Міжкультурна комунікація: до визначення поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 47, Том 2. С. 205-208.
4. Костенко Д. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2018. № 30. С. 80-85.
5. Bennett M. J. Intercultural Communication. *Extended Encyclopedia Entries in Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. URL: <https://www.idrinstitute.org/resources/intercultural-communication/>
6. Kovtun O., Kovtun O., Ihnatenko N. Intercultural communication as a component of the formation of students' socio-cultural competence in teaching foreign language in higher education. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 2. С. 236-239.
7. Plan studiów obowiązujący od roku akademickiego 2025/26. URL: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2025/1006/101354-ic-2025-2026.pdf>
8. UMCS. Intercultural Communication in Education and the Workplace MA. URL: <https://www.umcs.pl/en/news,24847,intercultural-communication-in-education-and-the-workplace-ma,150894.htm>
9. UMCS. Intercultural Communication in Education and the Workplace, II stopień. URL: <https://www.umcs.pl/pl/intercultural-communication-in-education-and-the-workplace-ii-stopien,27008.htm>

REFERENCES

1. Babina, V., Kudlai, I. (2023). Mizhkulturna komunikatsiia yak osnova nalahodzhennia myrnykh vidnosyn [Intercultural communication as a basis for establishing peaceful relations]. *Acta de Historia & Politica: Saeculum*. XXI. 114-120. [in Ukrainian]
2. Boichuk, V. S. (2023). Mizhkulturna komunikatsiia yak naukova problema: napriamy doslidzhennia [Intercultural communication as a scientific problem: research directions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky*. 1 (355). 161-172. [in Ukrainian]
3. Hutyriak, O. (2022). Mizhkulturna komunikatsiia: do vyznachennia poniattia [Intercultural communication: towards a definition of the concept]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Issue 47. Vol. 2. 205-208. [in Ukrainian]
4. Kostenko, D. (2018). Mizhkulturna komunikatsiia u suchasnomu sviti [Intercultural communication in modern world]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 30. 80-85. [in Ukrainian]
5. Bennett, M. J. Intercultural Communication. *Extended Encyclopedia Entries in Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. URL: <https://www.idrinstitute.org/resources/intercultural-communication/> [in English]
6. Kovtun, O., Kovtun, O., Ihnatenko, N. (2019). Intercultural communication as a component of the formation of students' socio-cultural competence in teaching foreign language in higher education. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*. 2. 236-239. [in English]
7. Plan studiów obowiązujący od roku akademickiego 2025/26.

URL: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2025/1006/101354-ic-2025-2026.pdf>

8. UMCS. Intercultural Communication in Education and the Workplace M A. URL: <https://www.umcs.pl/en/news,24847,intercultural-communication-in-education-and-the-workplace-ma,150894.htm>

9. UMCS. Intercultural Communication in Education and the Workplace, II stopień. URL: <https://www.umcs.pl/pl/intercultural-communication-in-education-and-the-workplace-ii-stopien,27008.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОЙЧЕНКО Марина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського

державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: розвиток трансверсальних компетентностей здобувачів освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOICHENKO Maryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy Department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: development of students' transversal competences.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.016:53

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-498-502

ДМИТРИЄВ Вадим –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7237-6678>

e-mail: vdmytriiev@cuspu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ

Сучасна освіта спрямована на формування особистості, здатної мислити творчо, критично оцінювати інформацію, знаходити оригінальні шляхи розв'язання проблем. У зв'язку з цим особливого значення набуває підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів. Учитель XXI століття має бути не лише джерелом знань, а й організатором пізнавальної діяльності, наставником і партнером дитини в процесі саморозвитку.

У статті обгрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів.

Встановлено, що формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів є багатограним процесом, що включає професійну підготовку, особистісний розвиток і практичну діяльність. Результатом цього процесу має стати педагог, який уміє бачити в кожній дитині творчу особистість, створює умови для її самореалізації, виховує здатність до мислення, пошуку, винахідництва. Саме такі вчителі є основою сучасної інноваційної школи, здатної виховати покоління активних, креативних і відповідальних громадян.

До педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів відносимо: формування мотивації до творчої педагогічної діяльності; створення творчого освітнього середовища у закладі вищої освіти (таке середовище має бути відкритим, демократичним, стимулювати ініціативу студентів, підтримувати їхні творчі ідеї); використання інтерактивних технологій навчання під час формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів (тренінги, ділові ігри, творчі майстерні, проєктні технології, метод кейсів, портфоліо тощо), які забезпечують активну участь студентів у процесі пізнання, формують навички співпраці, самостійності, критичного мислення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обгрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів під час професійної підготовки в ЗВО.

Ключові слова: готовність, майбутній вчитель, творчі здібності, учні, готовність майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів, компоненти готовності, педагогічні умови.

DMYTRIIEV Vadim –

Postgraduate Student of the Department of Educational Sciences

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7237-6678>

e-mail: vdmytriiev@cuspu.edu.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF A FUTURE TEACHER TO DEVELOP THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS

Modern education is aimed at forming a personality capable of thinking creatively, critically evaluating information, and finding original ways to solve problems. In this regard, the preparation of future teachers for the development of students' creative abilities is of particular importance.

A 21st century teacher should be not only a source of knowledge, but also an organizer of cognitive activity, a mentor and partner of the child in the process of self-development.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of a future teacher's readiness to develop students' creative abilities.

It has been established that the formation of a future teacher's readiness to develop students' creative abilities is a multifaceted process that includes professional training, personal development, and practical activity.

The result of this process should be a teacher who is able to see a creative personality in every child, creates conditions for their self-realization, and cultivates the ability to think, search, and invent. It is such teachers who are the foundation of a modern innovative school capable of educating a generation of active, creative, and responsible citizens.

The pedagogical conditions for forming a future teacher's readiness to develop students' creative abilities include: formation of motivation for creative pedagogical activity; creating a creative educational environment in a higher education institution (such an environment should be open, democratic, stimulate students' initiative, and support their creative ideas); use of interactive learning technologies in the formation of the future teacher's readiness to develop students' creative abilities (trainings, business games, creative workshops, project technologies, case method, portfolio), they ensure the active participation of students in the learning process, form the skills of cooperation, independence, and critical thinking.

We see prospects for further research in substantiating the criteria, indicators, and levels of readiness of a future teacher to develop students' creative abilities during professional training in higher education institutions.

Keywords: readiness, future teacher, creative abilities, students, readiness of a future teacher to develop students' creative abilities, components of readiness, pedagogical conditions.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освіта спрямована на формування особистості, здатної мислити творчо, критично оцінювати інформацію, знаходити оригінальні шляхи розв'язання проблем. У зв'язку з цим особливого значення набуває підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів. Учитель ХХІ століття має бути не лише джерелом знань, а й організатором пізнавальної діяльності, наставником і партнером дитини в процесі саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З-поміж вітчизняних науковців питання формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів досліджували багато вчених. Педагогічна творчість розглядається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога (С. Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З. Левчук, Л. Лузіна), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н. Кічук). Т. Ревчук розглядає педагогічну творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія в системі «вчитель-учень», що спрямована на особистісний розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу і сприяє їх внутрішньому руху та саморуху.

Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує, що існує значний обсяг досліджень на міждисциплінарному рівні, щодо проблеми педагогічної творчості. Однак, особливості формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів у професійній підготовці, досліджені недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «готовність» трактується як «стан готового; бажання зробити що-небудь» [2, с. 194].

Процес готовності до педагогічної діяльності Л. Коваль розглядає як частину професійної підготовки майбутнього вчителя, інтегральне, багатоаспектне утворення, яке включає і себе низку компонентів, адекватних вимогам, умовам та змісту педагогічної діяльності. Більш детально автор розглядає готовність майбутніх вчителів до технологічного навчання в початковій школі та визначає її як «інтегровану особистісно-професійну якість, що характеризує певний рівень

розвитку їхньої технологічної компетентності, взаємодія компонентів якої забезпечує оволодіння технологічно-проектувальними вміннями з метою організації технологічного процесу навчання в початковій школі» [5].

Педагогічна діяльність, будучи наукою і мистецтвом, завжди передбачає творчість. У педагогіці розрізняють практичну діяльність і наукову творчість, яка передбачає передусім відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей навчання, виховання, розробку високоефективних методик і теорій, що дозволяють вирішувати завдання сучасної школи, прогнозування тенденцій її розвитку [10, с. 169].

У контексті професійно-педагогічної діяльності готовність пов'язується з умовою цілеспрямованої діяльності, її регуляцією, стійкістю та ефективністю, що допомагає людині успішно використовувати знання, уміння та навички, власний досвід в під час професійної діяльності. Сформована готовність виступає вирішальною умовою швидкої адаптації учителя до професійної діяльності, ефективного виконання професійних обов'язків, здійснення самоконтролю та самореалізації. Тому на сьогодні гостро стоїть питання розв'язання проблеми готовності майбутнього вчителя, розвитку у нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей [8, с. 260].

Ми визначаємо, готовність майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів – це інтегративна якість особистості педагога, яка поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, професійні знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для стимулювання креативності школярів. Формування такої готовності є складним і тривалим процесом, який має відбуватися у закладі вищої освіти в умовах цілеспрямованої професійної підготовки.

До компонентів готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів відносимо: є когнітивний компонент, що передбачає знання закономірностей розвитку творчості, методів і прийомів її стимулювання. Студенти мають опанувати теоретичні основи креативної педагогіки, психології творчості, методик розвитку творчого мислення. Ці знання дозволяють майбутнім педагогам розуміти індивідуальні особливості учнів, створювати умови для розкриття їхнього потенціалу.

Не менш важливим компонентом є практична готовність. Вона формується у процесі педагогічної практики, коли студенти мають можливість

застосовувати отримані знання на практиці. Під час практики майбутні вчителі вчать проєктувати творчі завдання, використовувати інтерактивні методи навчання, створювати ситуації успіху для кожного учня. Такі вміння розвиваються через участь у творчих проєктах, конкурсах педагогічної майстерності, розробці власних методичних матеріалів.

Особливу роль у формуванні готовності до розвитку творчості відіграє особистісний компонент. Учитель має бути прикладом творчої особистості: інноваційним, нестандартно мислити, демонструвати гнучкість і толерантність. Творчість учителя є потужним стимулом для творчості учнів. Саме тому у педагогічній освіті слід приділяти увагу розвитку креативності студентів, стимулюванню їхньої самостійності, ініціативності та рефлексії.

Однією з провідних педагогічних умов цього процесу є формування мотивації до творчої педагогічної діяльності. Майбутній учитель повинен усвідомити важливість розвитку творчих здібностей дітей як одного з головних завдань своєї професійної діяльності. Мотиваційна сфера включає інтерес до педагогічної творчості, бажання самореалізації, прагнення вдосконалювати власну професійну майстерність. Важливу роль відіграє також позитивне ставлення до інноваційних методів навчання. Мотиваційний компонент дає змогу виявити професійно значущу потребу педагога в педагогічній діяльності та готовність до її здійснення. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість, яка визначається професійними установками, позитивним ставленням до професії, стійкістю, глибиною і широтою професійних інтересів і педагогічних ідеалів, бажанням займатися педагогічною діяльністю та прагненням до постійного самовдосконалення з максимальним використанням власних можливостей і здібностей. Рівень сформованості професійної мотивації визначає характер діяльності майбутнього педагога [8, с. 262].

Важливою педагогічною умовою напрямом є також створення творчого освітнього середовища у закладі вищої освіти. Таке середовище має бути відкритим, демократичним, стимулювати ініціативу студентів, підтримувати їхні творчі ідеї. Важливо, щоб викладачі виступали не тільки носіями знань, а й наставниками, які допомагають студентам розкривати власний потенціал і вчать передавати цей досвід дітям. Визначено, що для розвитку творчих здібностей, вчителю необхідно організувати розвиваючий процес навчання, взявши за його основу елементи технологій розвиваючого навчання. Велике значення в розвитку творчих здібностей мають творча активність індивіда і його потреба в творчій діяльності. Суттєвими для розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання є наступні умови: врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного учня; врахування вікових закономірностей здійснюваної учнями навчальної діяльності; врахування інтересу дитини до даного предмету, його активність, позитивне ставлення до

нього; наявність в учня певних знань, умінь і навичок в стосовно предмета; наявність творчого характеру процесу навчання; формування в учнів активних рис особистості: самостійності, організованості, наполегливості, самокритичності тощо.

В освітньому середовищі здійснюються активніше ментальні процеси та ідентифікація особистості: її самовизначення та самоствердження. «Творче освітнє середовище» – це середовище, що сприяє вільному розвитку активної особистості, це середовище, що найбільшою мірою забезпечує можливість розвитку свободи і активності [3, с. 175].

Становлення студента як суб'єкта освітньої сфери відбувається шляхом включення його в педагогічний процес, що має творчу спрямованість і забезпечує умови для набуття ним досвіду наукової та творчої діяльності, а саме:

- реагування на запит суспільства на креативних особистостей та позитивної професійної мотивації, актуалізації почуття належності до освітньої діяльності як важливого чинника їхнього професійного зростання та адаптації до творчої професійно-педагогічної діяльності;

- професійно-творчий розвиток студентів, тобто оволодіння ними досвідом наукової та творчої роботи, формування мотиваційно-потребнісної сфери їх особистості з установкою на науковий пошук та педагогічні інновації, розвиток здатності створювати атмосферу творчості, пошуку авторських рішень та створення проєктів;

- творча адаптація до педагогічної діяльності, усвідомлення її наукових і креативних засад, освоєння способів перетворення педагогічної реальності;

- індивідуалізація, тобто підтримка самобутності особистості, розвиток творчого потенціалу та накопичення досвіду творчої діяльності, що дозволяє студентам реалізувати ідеї та вирішення педагогічних проблем у практиці педагогічної роботи [7; 9].

Сучасна педагогічна практика показує, що ефективною умовою формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей є використання інтерактивних технологій навчання під час формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів (тренінги, ділові ігри, метод моделювання ситуацій, проєктні технології, метод кейсів, портфоліо тощо), які забезпечують активну участь студентів у процесі пізнання, формують навички співпраці, самостійності, критичного мислення. Так, зокрема, кейс-стаді відноситься до методу вирішення складних проблем, що передбачають використання творчого потенціалу дослідника, орієнтацію на інновацію. Головний акцент при використанні методу моделювання ситуації ставиться не так на розвиток навичок вирішення проблеми, скільки на розвиток критичного мислення, якому притаманне виявлення проблеми, її формулювання, прийняття рішення. Використання методу моделювання ситуацій передбачає його адаптацію до різної аудиторії. Для цього доцільно провести попередню класифікацію можливих типів ситуацій з метою підбору

ефективної технології викладання кожної конкретної ситуації та методичного вибудовування курсів за принципом наростаючої складності та інтенсивності організації занять. Ілюстративні ситуації (бліц-ситуації) орієнтовані на формування професійного мовлення та вміння ідентифікувати проблему у кейс-ситуацію. Ситуації можуть включатися в заняття з метою обговорення матеріалу, що вивчається, безпосередньо на лекції. Не виключається і експрес-перевірка ступеня розуміння студентами теми, що викладається шляхом письмового аналізу міні-ситуацій. Стратегічні ситуації не мають та й не можуть мати однозначного рішення через неможливість визначити вплив нестабільних факторів, які завжди присутні в реальних системах. Це клас найскладніших ситуацій, оскільки безліч суперечливих критеріїв вибору не дозволяє остаточно оцінити ефективність рішення, що висувається. Суперечки при їх обговоренні часто заходять у глухий кут, і викладач змушений завершувати дискусію в достатньо напруженій обстановці.

Сьогодні творче мислення визнане атрибутивною якістю сучасної особистості, тому навчання має підготувати людину до використання методів прогнозування, моделювання, проектування [1; 6]. Звідси важливим є розвиток уяви, акцентування уваги на проблемах, які очікують людину в майбутньому, на альтернативних способах їх вирішення, на готовності до змін, до визнання різних точок зору без побоювання втратити власну точку зору. Творчість також потрібна для вирішення проблемних ситуацій, які у великій кількості виникають у процесі професійної педагогічної діяльності. Здебільшого педагоги роблять висновок про велику роль творчих здібностей у процесі вирішення конфліктних ситуацій. Творчі здібності допомагають вирішувати завдання міжособистісної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, але найбільше під час вирішення конфліктів «вчитель – учень», «учень – учень». Загальний рівень креативних здібностей педагогів є сукупністю показників продуктивності діяльності та показників, що відображають мотиваційну основу креативної поведінки. Рівень креативних здібностей, що виявляються у зовнішній активності, характеризується такими показниками, як відкритість новому, надання переваги вирішення складних ситуацій з можливістю переборювати труднощі, впевнений стиль поведінки у професійній діяльності, самодостатність педагогів [9, с. 218].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів є багатогранним процесом, що включає професійну підготовку, особистісний розвиток і практичну діяльність. Результатом цього процесу має стати педагог, який уміє бачити в кожній дитині творчу особистість, створює умови для її самореалізації, виховує здатність до мислення, пошуку, винахідництва. Саме такі вчителі є основою сучасної інноваційної школи, здатної виховати покоління активних, креативних і відповідальних громадян.

До педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів відносимо: формування мотивації до творчої педагогічної діяльності; створення творчого освітнього середовища у закладі вищої освіти (таке середовище має бути відкритим, демократичним, стимулювати ініціативу студентів, підтримувати їхні творчі ідеї); використання інтерактивних технологій навчання під час формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів (тренінги, ділові ігри, творчі майстерні, проектні технології, метод кейсів, портфоліо тощо), які забезпечують активну участь студентів у процесі пізнання, формують навички співпраці, самостійності, критичного мислення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів під час професійної підготовки в ЗВО.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів. *Нові технології навчання*: Зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті. 2010. Спец. випуск № 62. С. 24-28.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. Т. В. Бусел. К.: Ірпінськ : ВТФ «Перун», 2004. 1140 с.
3. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: збірник наукових праць / наук. ред. В. М. Федорчук. Кам'янець Подільський: Абетка – НОВА, 2003. 208 с.
4. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2014. Том 2. С. 3-10.
5. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. [2-вид., перероб. і допов.]. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
6. Мушка О. В. Системність як принцип проєктування інноваційного освітнього середовища закладів освіти. *Теорія і практика моделювання інноваційного розвитку профільного закладу загальної середньої освіти технічної спрямованості для академічно здібних учнів*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 35-39.
7. Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: методичний поради́ник / Автори-упорядники: І. Н. Євтушенко, Ю. І. Завалевський, С. В. Кириленко, О. І. Кіян, К. В. Таранік-Ткачук. Чернівці: Букрек, 2014. 420 с.
8. Піньська О. Л. Формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2018. № 2. С. 260-265. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2018_2_40
9. Товканець Г., & Королович О. Освітнє середовище як чинник оптимізації підготовки творчого вчителя у закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. № 1(54). С. 216-219. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.216-219>
10. Холковська І. Л. Готовність студентів педагогічного університету до розвитку творчого потенціалу учнів. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Вип. 61. С. 167-173.

REFERENCES

1. Antonova, O. YE. (2010). Osvitnye seredovyshe vyshchoho navchal'noho zakladu yak vplyvovyy chynnyk rozvytku obdarovanosti studentiv [The educational environment of a higher educational institution as an influential factor in the development of students' giftedness]. *Novi tekhnolohiyi navchannya: Zb. nauk. prats'. Navchal'no-vykhovne seredovyshe ta moral'nist' u XXI stolitti. Spets.vypusk № 62.* S. 24-28. [in Ukrainian]
2. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] / Ukl. i hol.red. T. V. Busel. K.: Irpin': VTF «Perun», 2004. 1140 s. [in Ukrainian]
3. Vykorystannya interaktyvnykh metodiv ta mul'tymediynykh zasobiv u pidhotovtsi pedahoha (2003) [The use of interactive methods and multimedia tools in teacher training]: zbirnyk naukovykh prats' / nauk. red. V. M. Fedorchuk. Kam"yanets' Podil's'kyy: Abetka – NOVA. 208 s. [in Ukrainian]
4. Hurevych, R. S. (2014). Vykorystannya suchasnykh tekhnolohiy navchannya u VNZ [The use of modern teaching technologies in universities]. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy.* Tom 2. S. 3-10. [in Ukrainian]
5. Koval', L. V. (2012). Profesiyina pidhotovka maybutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoyi osvity [Professional training of future teachers in the context of the development of primary education]: monohrafiya. [2-vyd., pererob. i dopov.]. Donetsk: LANDON- XXI. 343 s. [in Ukrainian]
6. Mushka, O. V. (2020). Systemnist' yak pryntsypp proyektuvannya innovatsiynoho osvith'oho seredovysheha zakladiv osvity [Systematicity as a principle of designing an innovative educational environment of educational institutions]. *Teoriya i praktyka modelyuvannya innovatsiynoho rozvytku profil'noho zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity tekhnichnoyi spryamovanosti dlya akademichno zdibnykh uchniv: zbirnyk tez Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi.* Kyiv: Pedahohichna dumka. S. 35-39. [in Ukrainian]
7. Orhanizatoru innovatsiynoyi diyal'nosti ta doslidno-eksperymental'noyi roboty u zahal'noosvitn'omu navchal'nomu zakladi (2014) [For the organizer of innovative activity and research and experimental work in a general educational institution]: metodychnyy poradnyk / Avtory-uporyadnyky:

I. N. Yevtushenko, YU. I. Zavalevs'kyy, S. V. Kyrylenko, O. I. Kiyani, K. V. Taranik-Tkachuk. Chernivtsi: Bukrek. 420 s. [in Ukrainian]

8. Pins'ka, O. L. (2018). Formuvannya hotovnosti maybutn'oho vchytelya do tvorchoyi pedahohichnoyi diyal'nosti [Formation of the readiness of a future teacher for creative pedagogical activity]. *Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya: Pedahohika i psykholohiya.* № 2. S. 260-265. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduerp_2018_2_40 [in Ukrainian]

9. Tovkanets', H., & Korolovych, O. (2025). Osvitnye seredovysheha yak chynnyk optymizatsiyi pidhotovky tvorchoho vchytelya u zakladi vyshchoyi osvity [Educational environment as a factor in optimizing the training of a creative teacher in a higher education institution]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsial'na robota».* № 1(54). S. 216-219. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.216-219> [in Ukrainian]

10. Kholkovs'ka, I. L. (2020). Hotovnist' studentiv pedahohichnoho universytetu do rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv [Readiness of students of the pedagogical university to develop the creative potential of students]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: pedahohika i psykholohiya.* Vyp. 61. S. 167-173. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДМИТРИЄВ Вадим – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DMYTRIIEV Vadim – Postgraduate Student of the Department of Educational Sciences Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: formation of the future teacher's readiness to develop students' creative abilities.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.147:34(4–672ЄС)"20"

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-502-508

ГОНЧАРЕНКО Леся –

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри юридичних дисциплін Сумської філії
Харківського Національного університету внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-7344>
e-mail: goncharenkosspu@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС: ВІД НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ ДО НАДНАЦІОНАЛЬНОГО ВИМІРУ

У контексті глобалізаційних процесів з одного боку й поглиблення європейської інтеграції з іншого, особливої ваги набуває проблема узгодження систем професійної підготовки фахівців у галузі права. Історико-порівняльний аналіз розвитку юридичної освіти у XX столітті дає змогу простежити складний шлях європейзації правничої підготовки – від розділених національних моделей до поступового формування спільних освітніх і професійних стандартів. Європейські ініціативи у сфері вищої освіти, зокрема Болонський процес, а також уніфікація правових систем країн-членів ЄС зумовили необхідність переосмислення змісту, структури та цілей юридичної освіти. У цьому контексті звернення до історичного досвіду є не лише науково значущим, а й практично необхідним для вироблення стратегій модернізації вітчизняної системи підготовки юристів відповідно до європейських і світових тенденцій.

Мета статті полягає в окресленні історичних засад і тенденцій розвитку професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу у XX – на початку XXI ст. у контексті переходу від національних освітніх традицій до наднаціональної моделі правничої освіти.

Виявлено, що трансформаційні процеси у професійній підготовці фахівців у галузі права відбувалися під впливом глибоких суспільно-політичних, економічних і культурних змін XX століття. Від традиційної моделі національно орієнтованого навчання право поступово еволюціонувало до інтеграційної парадигми, у межах якої акцент змістився на формування спільних європейських цінностей, компетентностей та правових підходів. Європеїзація юридичної освіти сприяла гармонізації навчальних програм, розвитку міжуніверситетського співробітництва, академічної мобільності та формуванню спільного ринку праці для юристів у межах ЄС. Разом з тим, процес зближення національних систем юридичної освіти не є завершеним і супроводжується низкою викликів – зокрема, необхідністю балансування між збереженням національної правової ідентичності та впровадженням наднаціональних стандартів. Актуальним залишається питання узгодження змісту освітніх програм із вимогами сучасного європейського правового простору, забезпечення міждисциплінарності та практичної спрямованості підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці в галузі права, вища юридична освіта, історичні засади, країни ЄС.

HONCHARENKO Lesia –

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Disciplines of Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-7344>
e-mail: goncharenkosspu@gmail.com

TRANSFORMATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF LEGAL PROFESSIONALS IN EU COUNTRIES: FROM NATIONAL TRADITIONS TO THE SUPRANATIONAL DIMENSION

In the context of globalization processes on the one hand and deepening European integration on the other, the problem of harmonizing the systems of professional training of legal professionals is gaining particular importance. Historical and comparative analysis of legal education development in the 20th century allows us to trace the complex path of Europeanization of legal training – from fragmented national models to the gradual formation of common educational and professional standards. European initiatives in the field of higher education, particularly the Bologna Process, as well as the unification of the legal systems of the EU member states, have necessitated a rethinking of the content, structure and goals of legal education. In this context, turning to historical experience is not only scientifically significant, but also practically necessary for developing strategies for modernizing the domestic system of training lawyers in accordance with the European and world trends.

The purpose of the article is to outline the historical foundations and trends in the development of professional training of legal professionals in the countries of the European Union in the 20th – early 21st centuries in the context of the transition from national educational traditions to a supranational model of legal education.

It was found that the transformation processes in the professional training of legal professionals took place under the influence of profound socio-political, economic and cultural changes of the 20th century. From the traditional model of nationally oriented training, law gradually evolved to an integration paradigm, within which the emphasis shifted to the formation of common European values, competences and legal approaches. The Europeanization of legal education contributed to the harmonization of curricula, the development of inter-university cooperation, academic mobility and the formation of a common labor market for lawyers within the EU. At the same time, the process of convergence of national legal education systems is not complete and is accompanied by several challenges – in particular, the need to balance between preserving national legal identity and implementing supranational standards. The issue of harmonizing the content of educational programs with the requirements of the modern European legal space, ensuring interdisciplinarity and practical orientation of the training of future specialists remains relevant.

Key words: professional training, legal professionals, higher legal education, historical foundations, EU countries.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У контексті глобалізаційних процесів з одного боку й поглиблення європейської інтеграції з іншого, особливої ваги набуває проблема узгодження систем професійної підготовки фахівців у галузі права. Незаперечним є факт, що право, як соціальний інститут і як наука, виступає одним із базових механізмів регулювання суспільних відносин, а тому якість юридичної освіти безпосередньо впливає на ефективність функціонування правових систем і розвиток демократичних інституцій. В умовах утвердження єдиного європейського правового простору актуалізується потреба осмислення історичного досвіду становлення та трансформації моделей юридичної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема тих процесів, що відбувалися на межі переходу від національних традицій до наднаціональних форм правового регулювання.

Історико-порівняльний аналіз розвитку юридичної освіти у XX столітті дає змогу простежити складний шлях європеїзації правничої підготовки – від розділених національних моделей до

поступового формування спільних освітніх і професійних стандартів. Європейські ініціативи у сфері вищої освіти, зокрема Болонський процес, а також уніфікація правових систем країн-членів ЄС зумовили необхідність переосмислення змісту, структури та цілей юридичної освіти. У цьому контексті звернення до історичного досвіду є не лише науково значущим, а й практично необхідним для вироблення стратегій модернізації вітчизняної системи підготовки юристів відповідно до європейських і світових тенденцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Генеза вищої юридичної освіти та професійної підготовки стала предметом наукових розвідок таких українських дослідників, як Н. Арабаджи (генеза виникнення юридичної освіти й науки в Україні від її зародження у XVII–XVIII століттях до сучасного етапу реформування в незалежній Україні); Р. Вереша (інновації та перспективи розвитку сучасної правничої освіти в умовах глобальних викликів); П. Горінов та О. Макарова (реформування вищої юридичної освіти в Україні в контексті її адаптації до європейських освітніх

стандартів); Н. Костова (сучасний стан і тенденції розвитку вищої юридичної освіти в Україні); Н. Павлюк (формування у процесі юридичної освіти правової культури та правосвідомості майбутніх юристів); А. Серединко (теоретико-історичний аналіз становлення та розвитку української вищої юридичної освіти); І. Торончук та Т. Грекул-Ковалик (огляд чинників, що сприяють рівному доступу до юридичної освіти за законодавством країн загальної системи права, зокрема США й Англії) та ін.

Водночас, цілісного дослідження генези вищої юридичної освіти в країнах Європейського Союзу поки що здійснено не було.

Мета статті – окреслити історичні засади й тенденції розвитку професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу у XX – на початку XXI ст. у контексті переходу від національних освітніх традицій до наднаціональної моделі правничої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія правової освіти та професійної підготовки фахівців у галузі права становить невід’ємну складову генези університетської освіти, водночас виходячи за її межі. Юридичні факультети традиційно функціонують на перетині двох сфер – академічної та правової, що зумовлює їхню особливу природу. Значна частина професорсько-викладацького складу юридичних факультетів тісніше пов’язана з практичною юридичною діяльністю, ніж із представниками інших академічних дисциплін. У багатьох випадках науково-педагогічні працівники поєднують академічну діяльність із юридичною практикою, що робить суто теоретичних дослідників порівняно рідкісним явищем у структурі юридичних шкіл. Останні, як правило, спеціалізуються на менш практичних, а відтак периферійних напрямках, таких як філософія права.

На відміну від інших наукових дисциплін, право має переважно національний характер, а не універсальний, оскільки його зміст, структура та розвиток зумовлені особливостями національного законодавства, правової культури та професійної практики. Саме ці чинники сформували сучасну модель юридичної освіти у другій половині XX століття, поряд із глобальними процесами еволюції науки й освіти – аспектом, який часто залишається поза увагою навіть серед науковців-правників у дискусіях щодо історії, сучасного стану чи реформування юридичних факультетів. Незважаючи на це, юридичні школи зробили вагомий внесок у загальний розвиток європейських університетів. Водночас специфічність правової сфери обумовила виникнення унікальних еволюційних тенденцій у межах юридичних факультетів, що виокремлюють їх серед інших академічних структур [3].

Одним із найбільш показових прикладів таких трансформацій стала зміна глобального лідерства у сфері юридичних досліджень після Другої світової війни. Європейські університети, які протягом тривалого часу утримували провідні позиції в галузі права, поступилися своїм місцем американським науковим центрам. Така зміна була зумовлена низкою факторів, серед яких – політич-

не й економічне домінування Сполучених Штатів, а також еміграція багатьох видатних німецьких учених-юристів у 1930-х роках, передусім до США та Великої Британії [1]. Цей процес відображав загальні тенденції у світовій науці, коли Сполучені Штати поступово замінили Німеччину в ролі наукового лідера, зокрема за кількістю лауреатів Нобелівської премії.

Проте занепад німецької правової науки розпочався ще до 1930-х років. Після масштабних реформ на початку XIX століття європейські держави створили власні національні правові системи, поступово відмовляючись від *ius commune* – спільної правової традиції, що домінувала в Європі раніше. Унаслідок цього процесу юридична освіта та правова наука набули дедалі виразнішого національного характеру, втрачаючи універсальність і транскордонний вплив. Винятком упродовж певного часу залишалася Німеччина, де відсутність політичного об’єднання до 1871 року сприяла збереженню *ius commune*. Це забезпечило німецьким юристам можливість не лише утримати, а й посилити провідні позиції в європейській правовій науці, здобути ще у XVIII столітті.

Однак після проведення Німеччиною в 1900 році реформи системи приватного права, яка остаточно націоналізувала її правову систему, універсальний статус німецької юридичної науки поступово зник. Навіть без драматичних наслідків нацистської доби та масової еміграції вчених, німецьке право вже перебувало на шляху втрати свого домінування, хоча цей процес міг би мати більш поступовий характер. Злочини, скоєні нацистським режимом, остаточно підірвали моральний авторитет німецької правової школи, навіть попри те, що її представники зберігали високий рівень інтелектуальної компетентності. Усвідомлюючи наслідки цих подій, німецькі правничі кола в післявоєнний період продемонстрували короточасне відродження інтересу до досліджень природного права, що розглядалося як спроба моральної та інтелектуальної реабілітації правової науки [7].

Вплив німецьких юристів-емігрантів у Сполучених Штатах, так само як і вплив американської правової науки на європейський континент, виявився значно менш вираженим порівняно з іншими галузями знань. Це пояснюється переважно національним характером права, який обмежував можливості для вільного обміну ідеями між правовими системами різних країн. Унаслідок цього внесок німецьких правників, які знайшли притулок у США, був здебільшого зосереджений у тих сферах, де національний компонент відіграв меншу роль або був відсутнім узагалі. До таких галузей належали філософія права, історія права, римське право, міжнародне публічне та приватне право, а також порівняльне право. Проте навіть у межах цих напрямів визнання наукових досягнень часто вимагало від емігрантів проходження додаткової професійної або академічної адаптації [5].

Той самий бар’єр національної обумовленості права перешкоджав і зворотному процесу – проникненню американських правових концепцій до Європи. Незважаючи на те, що Сполучені Штати

стали популярним напрямом для післядипломної освіти серед європейських юристів, трансфер американських правових теорій відбувався обмежено. Такі впливові інтелектуальні рухи, як школа «Право та економіка» чи «Критичні правові дослідження», не здобули широкого поширення в європейських академічних колах. Європейська юридична освіта та дослідження зберегли переважно позитивістський характер і залишаються зорієнтованими на авторитетні джерела, дотримуючись принципу, за яким право визначається законодавцем, судовими інституціями та визначеними науковими авторитетами. Попри це, слід зазначити наявність певних винятків із такої тенденції. Наприклад, хоча традиційна форма лекцій у більшості європейських університетів не була замінена американським методом кейсів, заснованим на аналізі судових прецедентів через сократівський діалог між викладачем і здобувачами освіти, у європейському освітньому просторі поширення набули кейс-буки (case-books), створені за зразком американських. Однак вони застосовуються переважно для ілюстрації установлених правових норм, а не для розвитку навичок аргументації чи критичного мислення, що становлять основу американського підходу.

Неможливість повноцінного впровадження методу кейсів у європейській правничій освіті пояснюється не лише відмінностями правових культур, а й соціально-освітніми трансформаціями, які відбулися після Другої світової війни. Масова демократизація доступу до освіти в Європі, що розпочалася в 1960-х роках, суттєво змінила функціонування юридичних факультетів. Адміністрації університетів та національні уряди часто розглядали юридичну освіту як відносно недорогу у фінансуванні, вважаючи, що збільшення чисельності студентів в аудиторіях не потребує пропорційного зростання витрат, доки кількість місць у лекційних залах дозволяє їх розміщення. У результаті юридичні факультети дедалі частіше працювали з великими потоками здобувачів освіти, які налічували сотні осіб, без належного посилення кадрового чи матеріально-технічного забезпечення.

У багатьох країнах Європи юридичні факультети стали одними з найменш фінансово забезпечених структур університетів, навіть попри той факт, що професори права дедалі частіше залучалися до консультативної діяльності при розробленні законодавчих ініціатив для урядів [9]. Попри обмежені ресурси та інституційні труднощі, саме в 1960-х роках спостерігалось зростання популярності юридичних факультетів серед здобувачів освіти. Це було зумовлено кількома факторами. По-перше, юридична освіта вважалася універсальною інтелектуальною підготовкою, що відкривала шлях до престижних професій або високих адміністративних посад. По-друге, процес навчання у сфері права, попри його тривалість, часто сприймався як менш інтенсивний порівняно з іншими галузями знань. Як наслідок, юридичні факультети поступово перетворилися на своєрідний «притулок» для здобувачів освіти, які прагнули здобути диплом із меншими акаде-

мічними зусиллями. Ця тенденція була особливо вираженою в країнах латинської правової традиції, тоді як у Північній Європі подібні явища мали значно менший масштаб.

Поступове зростання популярності юридичних студій, яке тривало впродовж другої половини XX століття, згодом спричинило низку нових викликів у цій галузі. Незважаючи на те, що здобуття юридичної освіти залишається необхідною передумовою для вступу до більшості правничих професій, самої академічної підготовки вже недостатньо для практичної діяльності в правовій сфері. Збільшення кількості випускників юридичних факультетів, які прагнуть розпочати кар'єру юристів, адвокатів, суддів або нотаріусів, зумовило посилення вимог до професійного відбору. Сучасні правові системи встановили обов'язковість додаткової професійної підготовки або складання спеціалізованих кваліфікаційних іспитів. У Німеччині, наприклад, проведення таких іспитів належить до компетенції регіональних органів влади, тоді як у більшості інших європейських країн доступ до юридичних професій контролюють професійні асоціації та палати.

На відміну від багатьох університетських факультетів, що після Другої світової війни поступово здобули ширшу автономію, юридичні школи залишалися під впливом професійних правничих організацій. Останні, маючи переважно консервативний характер, стримували процес модернізації освітніх програм і перешкоджали впровадженню інноваційних методів як у юридичну освіту, так і в наукові дослідження [2]. Водночас підвищення суспільного статусу та авторитету практикуючих юристів сприяло поступовому зниженню престижу науково-теоретичного напрямку юридичної діяльності, особливо у Франції, де підготовка правників традиційно здійснюється у спеціалізованих професійних закладах поза межами університетів.

Спроби інтегрувати теоретичну та практичну складові в межах університетської юридичної освіти, як це відбувалося в Німеччині в період між 1971 і 1984 роками, не мали значного успіху. У цілому професійна орієнтація юридичних спеціальностей, яку обирають здобувачі освіти з прагматичними мотивами, зумовила зміщення акцентів у бік більш прикладного та утилітарного змісту навчальних програм. Таке переорієнтування призвело до скорочення або повної ліквідації курсів метаюридичного характеру, зокрема дисциплін, присвячених римському праву, яке впродовж століть залишалося наріжним каменем правничої освіти поряд із канонічним правом.

Крім посилення впливу професійної спільноти, додатковим чинником, що ускладнив юридичну освіту, стало суттєве розширення сфери правового регулювання. Європейські держави, подібно до Сполучених Штатів, поступово перетворилися на «суспільства під владою юристів» (lawyer's nations) [4]. У повоєнний період право проникло практично в усі сфери суспільного життя – від промисловості та сільського господарства до охорони здоров'я, освіти й спорту. Це спричинило появу численних спеціалізованих

галузей права, таких як авіаційне, медичне чи спортивне, які нині все частіше викладаються в університетах, хоча переважно у формі факультативних курсів.

Попри зростання значущості таких напрямів, як страхове або трудове право, які безпосередньо впливають на повсякденне життя громадян, вони досі не завжди посідають належне місце у структурі юридичних навчальних програм. Водночас розширення сфери дії права відображає його всеохопну суспільну функцію як інструменту державного управління та соціальної інженерії. Як наслідок, у сучасних умовах посилюється значення публічного права, що регулює відносини між державою та громадянами, тоді як роль приватного права, яке визначає відносини між окремими особами, відносно зменшилася.

Однак, незважаючи на такі тенденції, у більшості європейських юридичних факультетів саме приватне право продовжує домінувати в навчальних планах. Це зумовлено як історичною традицією, так і стійким впливом професорсько-викладацького складу, що спеціалізується в цій галузі. Варто зазначити, що публічне право набуло статусу самостійної навчальної дисципліни лише в XVII столітті, а в деяких країнах – навіть пізніше. Така інституційна інерція зберігає традиційну структуру юридичної освіти, що тяжіє до приватноправової парадигми, попри зміну суспільних реалій і розширення сфер правового регулювання.

Розвиток публічного права, хоча й відображає зростання ролі держави, має відносно обмежене значення порівняно зі стрімким розширенням законодавства. На відміну від інших наукових галузей, де основоположні принципи залишаються відносно стабільними, право перебуває у стані постійних трансформацій. Часті зміни законодавчих рамок та активізація суддів у формуванні прецедентного права суттєво зменшили можливості правознавців для глибоких теоретичних досліджень. Унаслідок цього їхня діяльність часто зводиться до аналізу й коментування нещодавніх законодавчих новацій, що послаблює академічний авторитет юридичної науки в університетському середовищі. Водночас уникнення практичної орієнтації в науковій роботі загрожує поглибленням розриву між академічним і професійним правничими колами [8].

Починаючи з 1960-х років, з'явилися численні критичні голоси, які наполягали, що юридична освіта має формувати не лише носіїв знань про закон, а й усебічно розвинених фахівців. Проте ця трансформація так і не відбулася: постійне зростання обсягу законодавства й судової практики лише ускладнили навчальний процес. Хоча викладачі декларують орієнтацію на фундаментальні принципи, на практиці іспити дедалі частіше перевіряють знання дрібних деталей.

Однією з реакцій на законодавче перевантаження став заклик до дерегуляції, який у 1970-х роках активно підтримував рух «Закон та економіка» у США. У Європі він набув певного поширення у 1980-х роках, однак його вплив був обмеженим через асоціацію з неоліберальною

політикою, що суперечила моделі соціальної держави. Парадоксально, але 1990-ті роки ознаменувалися черговим сплеском нормотворчої активності. Іншим шляхом подолання надмірної фрагментації правового простору стала спеціалізація. Хоча вона дедалі ширше впроваджується як у професійну практику, так і в юридичні дослідження, багато представників професії досі віддають перевагу універсалізму, що відображено і в навчальних планах більшості університетів. Незважаючи на це, спеціалізація продовжує посилюватися, водночас спричиняючи ізоляцію окремих галузей і ускладнюючи міждисциплінарну інтеграцію правових знань.

Вплив описаних тенденцій суттєво відрізнявся між країнами, що пояснюється як особливостями університетських систем, так і відмінностями національних правових традицій. Показовим є приклад Англії, де правова освіта розвивалася відносно автономно, а університети тривалий час відігравали другорядну роль. Лише після Другої світової війни більшість практикуючих юристів почали визнавати можливість академічного викладання англійського права – питання, яке ще у 1883 році поставив А. В. Дайсі. Згодом університети посіли провідне місце в юридичних дослідженнях, хоча навіть наприкінці XX століття можна було стати адвокатом без ступеня бакалавра права.

Попри національні відмінності, поступово відбувається зближення європейських правових систем, що зумовлює гармонізацію юридичної освіти і науки. Головним каталізатором цього процесу стала європейська інтеграція, розпочата в 1950-х роках. Спочатку її вплив на університети був мінімальним: у більшості країн навіть до 1990-х років європейське право не входило до обов'язкових навчальних програм. Проте європеїзація кинула виклик традиційному уявленню про право як суто національний феномен.

Історично університетська юридична освіта зосереджувалася на внутрішньому праві, а здобуті кваліфікації визнавалися лише в межах держави. Починаючи з 1970-х років, зусилля інституцій Європейських співтовариств були спрямовані на взаємне визнання юридичних дипломів. Унаслідок директив 1977, 1989 і 1995 років, а також низки судових рішень, у 1990-х роках сформувався відкритий ринок для юристів у межах ЄС [6]. Проте університетська освіта все ще зосереджена переважно на національному праві, а не на міждержавному чи європейському вимірі.

З метою подолання цього розриву низка університетів почала розширювати програми з європейського та порівняльного права. Окремі науковці висловили ідею створення європейських правничих шкіл, подібних до американських національних юридичних шкіл, де викладаються загальні принципи права, спільні для всіх штатів. Європейський аналог мав би навчати універсальних принципів, спільних для всіх країн-членів ЄС.

Першою спробою реалізації цієї концепції стала Європейська школа права Маастрихтського університету, заснована в 1995 році. Проте її

впровадження виявило низку труднощів: студенти все ще мусили опановувати голландське право, а викладачам бракувало методичних засад для викладання нового предмета. До 1990-х років більшість підручників, юридичних журналів і збірників судових рішень залишалися національно орієнтованими. Лише у 2000-х роках європейські дослідники почали систематично узагальнювати спільні принципи континентального права [10], а Комісія Ландо підготувала один із найвпливовіших проєктів – «Принципи європейського договірної права» (Principles of European Contract Law), що став важливою віхою на шляху до уніфікації європейської правової науки.

Ентузіазм, який супроводжував спроби уніфікації європейського права, був надзвичайно потужним і охопив як наукові кола, так і політичні інституції. У 2001 році Європейський Парламент прийняв резолюцію, що закликала до створення єдиного комплексу норм договірної права держав-членів до 2010 року (Resolution for the Approximation of the Civil and Commercial Law of the Member States). Хоча ця мета виявилася амбітною, уже через два роки Європейська Комісія представила більш реалістичну ініціативу – План дій для створення більш узгодженого європейського договірної права, спрямований на розроблення «спільної системи координат», яка мала би стати основою для гармонізації договірної права в межах ЄС (Communication from the Commission to the European Parliament and Council, A More Coherent European Contract Law – An Action Plan).

Отже, еволюція європейської юридичної освіти та науки у другій половині XX – на початку XXI століття відображає складний процес балансування між національною правовою ідентичністю та наднаціональними інтеграційними тенденціями. Від занепаду універсального *ius commune* до формування ідеї спільного європейського правового простору шлях юридичної науки позначений як внутрішніми суперечностями, так і поступовою відкритістю до співпраці. Європейська інтеграція стимулювала не лише уніфікацію законодавства, але й трансформацію академічного середовища, яке дедалі більше усвідомлює потребу в підготовці правників, здатних діяти в єдиному європейському правовому контексті. Таким чином, процес європеїзації права став не лише політичним чи нормативним проєктом, а й інтелектуальною платформою для переосмислення самої сутності професійної підготовки фахівців у галузі права у Європі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Підсумовуючи отримані в ході дослідження результати, зауважимо, що трансформаційні процеси у професійній підготовці фахівців у галузі права відбувалися під впливом глибоких суспільно-політичних, економічних і культурних змін XX століття. Від традиційної моделі національно орієнтованого навчання право поступово еволюціонувало до інтеграційної парадигми, у межах якої акцент змістився на формування спільних європейських цінностей, компетентностей та правових підходів. Європеїзація юридичної освіти сприяла гармонізації

навчальних програм, розвитку міжуніверситетського співробітництва, академічної мобільності та формуванню спільного ринку праці для юристів у межах ЄС. Разом з тим, процес зближення національних систем юридичної освіти не є завершеним і супроводжується низкою викликів – зокрема, необхідністю балансування між збереженням національної правової ідентичності та впровадженням наднаціональних стандартів. Актуальним залишається питання узгодження змісту освітніх програм із вимогами сучасного європейського правового простору, забезпечення міждисциплінарності та практичної спрямованості підготовки майбутніх фахівців.

У цьому контексті перспективи подальших наукових розвідок убачаються в поглибленому вивченні моделей професійної підготовки фахівців у галузі права окремих країн ЄС, аналізі механізмів їхньої інтеграції в європейський освітній простір, а також у порівнянні цих підходів із тенденціями розвитку вищої юридичної освіти в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Beatson J., Zimmermann R. (eds.). *Jurists Uprooted. German Speaking Emigré Lawyers in Twentieth Century Britain*. Oxford: Oxford University Press. 2004.
2. Feldman M. The Transformation of an Academic Discipline: Law Professors in the Past and Future (or Toy Story Too). *Journal of Legal Education*. 2004. Vol. 54. P. 471-498.
3. Flauss J.-F. Deux siècles d'enseignement de droit constitutionnel: esquisse d'un bilan. *L'enseignement du droit constitutionnel* / ed. by Flauss J.-F. Brussels: Bruylant. 2000. P. 204-205.
4. Glendon M.A. *A Nation under Lawyers. How the Crisis in the Legal Profession is transforming American Society*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.
5. Graham K. The Refugee Jurist and the American Law Schools, 1933–1941. *American Journal of Comparative Law*. 2002. Vol. 50. P. 777-818.
6. Schneider H. The Free Movement of Lawyers in Europe and its Consequences for the Legal Profession and the Legal Education in the Member States. *Towards a European Ius Commune in Legal Education and Research* / ed. by Faure M., Smits J., Schneider H. Antwerp: Intersentia. 2002. P. 15-38.
7. Stolleis M. Reluctance to Glance in the Mirror: the Changing Face of German Jurisprudence after 1933 and post-1945. *Darker Legacies of Law in Europe. The Shadow of National Socialism and Fascism over Europe and its Legal Traditions* / ed. By Joerges C., Ghaleigh N. Oxford: Hart Publishing. 2003. P. 1-18.
8. Twining W., Farnsworth W., Vogenauer S., Tesón F. The Role of Academics in the Legal System. *The Oxford Handbook of Legal Studies* / ed. by Cane P., Tushnet M. Oxford: Oxford University Press. 2003. P. 940.
9. Wahl R. Die Misere der Betreuungsrelation in der Juristenausbildung. Wie eine Juristenausbildung durch gesetzlich vorgesehene Normen denaturiert wird. *Juristenausbildung zwischen Internationalität und Individualität* / ed. by Stempel D. Baden-Baden: Nomos. 1998. P. 379-394.
10. Zimmermann R. *Roman Law, Contemporary Law, European Law. The Civilian Tradition Today*. Oxford: Oxford University Press, 2001. P. 108-109.

REFERENCES

1. Beatson, J., Zimmermann, R. (eds.) (2004). *Jurists Uprooted. German Speaking Emigré Lawyers in Twentieth Century Britain*. Oxford, Oxford University Press. [in English]

2. Feldman, M. (2004). The Transformation of an Academic Discipline: Law Professors in the Past and Future (or Toy Story Too). *Journal of Legal Education*. 54. Pp. 471-498. [in English]
3. Flauss, J.-F. (2000). Deux siècles d'enseignement de droit constitutionnel: esquisse d'un bilan. In J.-F. Flauss, L'enseignement du droit constitutionnel. Brussels. Bruylant. Pp. 204-205. [in English]
4. Glendon, M.A. (1996). A Nation under Lawyers. How the Crisis in the Legal Profession is transforming American Society. Cambridge (Mass.), Harvard University Press. [in English]
5. Graham, K. (2002). The Refugee Jurist and the American Law Schools, 1933-1941. *American Journal of Comparative Law*. 50. Pp. 777-818. [in English]
6. Schneider, H. (2002). The Free Movement of Lawyers in Europe and its Consequences for the Legal Profession and the Legal Education in the Member States. In Faure, M., Smits, J. & Schneider, H. (eds.), Towards a European Ius Commune in Legal Education and Research. Antwerp. Intersentia. Pp. 15-38. [in English]
7. Stolleis, M. (2003). Reluctance to Glance in the Mirror: the Changing Face of German Jurisprudence after 1933 and post-1945. In C. Joerges and N. Ghaleigh (eds.), Darker Legacies of Law in Europe. The Shadow of National Socialism and Fascism over Europe and its Legal Traditions. Oxford, Hart Publishing. Pp. 1-18. [in English]
8. Twining, W., Farnsworth, W., Vogenauer, S., Tesón, F. (2003). The Role of Academics in the Legal System. In P. Cane & M. Tushnet (eds.), *The Oxford Handbook of Legal*

Studies. Oxford. Oxford University Press. P. 940. [in English]

9. Wahl, R. (1998). Die Misere der Betreuungsrelation in der Juristenausbildung. Wie eine Juristenausbildung durch gesetzlich vorgesehene Normen denaturiert wird. In D. Stempel (ed.), *Juristenausbildung zwischen Internationalität und Individualität*. Baden-Baden. Nomos. Pp. 379-394. [in English]
10. Zimmermann, R. (2001). Roman Law, Contemporary Law, European Law. *The Civilian Tradition Today*, Oxford, Oxford University Press. Pp. 108-109. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОНЧАРЕНКО Лєся – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри юридичних дисциплін Сумської філії Харківського Національного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: професійна підготовка фахівців у галузі права.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HONCHARENKO Lesia – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Disciplines of Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs.

Scientific interests: professional training of legal professionals.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.14: 37.035.7: 316.77

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-508-516

ДАНИЛЮК Сергій –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-2413>
e-mail: sergey.danilyuk75@gmail.com

КУЛІШ Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-5429>
e-mail: irinakulich@ukr.net

ЗІНЧЕНКО Анна –

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-021X>
e-mail: zinchenkoann36@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті досліджено теоретичні основи та педагогічні підходи до підготовки майбутніх учителів до ефективної міжкультурної комунікації у контексті глобалізації та європейської інтеграції. Наголошено на зростаючій важливості міжкультурної компетентності як невід'ємного складника професійної підготовки педагогів у полікультурному освітньому середовищі. У дослідженні окреслено ключові концептуальні виміри міжкультурної компетентності – когнітивний, афективний та поведінковий – та проаналізовано, як вони сприяють здатності освітян формувати інклюзивні, культурно чутливі класи.

Спираючись на сучасні теоретичні рамки, такі як модель міжкультурної комунікативної компетентності Байрема та Континуум міжкультурного розвитку, автори обговорюють шляхи інтеграції цих моделей у навчальні плани педагогічних спеціальностей. Особливу увагу приділено досвідним та рефлексивним стратегіям навчання, зокрема телеспілпраці, симуляціям та міжкультурним воркшопам, які розвивають емпатію, адаптивність та крос-культурне розуміння серед майбутніх учителів.

Порівняльний аналіз європейських та неєвропейських освітніх практик демонструє різноманітні інституційні підходи до формування міжкультурної компетентності через багатомовність, залучення громади та ініціативи професійного розвитку. У статті обґрунтовано, що систематичне включення міжкультурної підготовки в освітній процес підвищує готовність педагогів ефективно працювати в різноманітних класах та підтримує соціальну згуртованість у дедалі більш взаємопов'язаному світі.

Висновки підкреслюють необхідність неперервного професійного зростання, інституційної підтримки та спільної адвокації для подолання системних бар'єрів та забезпечення сталого розвитку міжкультурної компетентності у підготовці вчителів. Зрештою, у дослідженні наголошено на трансформаційній ролі міжкультурно компетентних педагогів у побудові інклюзивних навчальних спільнот та сприянні глобальній громадянськості.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, підготовка вчителів, глобалізація, європейська інтеграція, досвідне навчання, телеспівпраця, інклюзивна освіта, культурне різноманіття, професійний розвиток.

DANYLYUK Serhiy –

Doctor in Pedagogy, Professor,

Professor of Foreign Languages Department

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-2413>

e-mail: sergey.danilyuk75@gmail.com

KULISH Iryna –

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Chair of Foreign Languages Department

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-5429>

e-mail: irinakulish@ukr.net

ZINCHENKO Anna –

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of

Foreign Languages Department

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-021X>

e-mail: zinchenkoann36@gmail.com

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATION

The article explores the theoretical foundations and pedagogical approaches to preparing future teachers for effective intercultural communication within the context of globalization and European integration. It emphasizes the growing importance of intercultural competence as an essential component of professional teacher training in multicultural educational environments. The study outlines the key conceptual dimensions of intercultural competence – cognitive, affective, and behavioral—and analyzes how these contribute to educators' ability to foster inclusive, culturally responsive classrooms. Drawing on contemporary theoretical frameworks such as Byram's model of intercultural communicative competence and the Intercultural Development Continuum, the authors discuss ways of integrating these models into teacher education curricula. Special attention is paid to experiential and reflective learning strategies, including telecollaboration, simulations, and intercultural workshops, which promote empathy, adaptability, and cross-cultural understanding among pre-service teachers. Comparative insights into European and non-European educational practices demonstrate diverse institutional approaches to cultivating intercultural competence through multilingualism, community engagement, and professional development initiatives. The article argues that systematic incorporation of intercultural training into teacher education enhances educators' readiness to work effectively in diverse classrooms and supports social cohesion in an increasingly interconnected world. The conclusions highlight the necessity of continuous professional growth, institutional support, and collaborative advocacy to overcome systemic barriers and ensure sustainable development of intercultural competence in teacher training. Ultimately, the study underscores the transformative role of interculturally competent educators in building inclusive learning communities and promoting global citizenship.

Keywords: intercultural communication; intercultural competence; teacher education; globalization; European integration; experiential learning; telecollaboration; inclusive education; cultural diversity; professional development.

Statement and justification of the relevance of the problem. The dynamics of globalization and European integration have significantly heightened cultural diversity within educational contexts, necessitating an emphasis on intercultural competence among educators [1]. As classrooms increasingly reflect a mosaic of cultures, future teachers must develop the ability to engage in effective intercultural communication and foster an inclusive atmosphere conducive to learning [3]. Intercultural competence encompasses not only linguistic skills but also the ability to understand and apply cultural knowledge, the willingness to engage with diverse perspectives, and the skillful management of cultural differences [9]. This article will explore the theoretical foundations of training future teachers for intercultural communication, emphasizing the integration of effective pedagogical methods, frameworks, and

innovative strategies in the context of both globalization and European cultural diversity.

As societies become more interconnected through globalization, educators are tasked with preparing students to thrive in a diverse, multicultural world. This preparation involves more than imparting knowledge; it requires cultivating skills that empower students to navigate complex cultural landscapes. The concept of intercultural competence is therefore not merely beneficial – it is essential in enabling educators to support their students' development in a culturally nuanced environment. Intercultural communication competence is defined as “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” [9]. This definition encompasses various components, including knowledge of cultural norms,

communication styles, and the ability to reflect on one's cultural identity and biases.

Analysis of recent research and publications.

The issue of developing intercultural competence in teacher education has been the focus of growing scholarly attention over the past decades. Numerous researchers emphasize that globalization and European integration processes have transformed educational environments into culturally diverse spaces, demanding that future teachers acquire intercultural communication skills to ensure inclusivity and mutual understanding in the classroom. Scholars such as M. Biasutti, E. Concina, S. Frate [1] highlight the role of intercultural education in promoting social sustainability and professional growth among teachers. Similarly, T. H. H. Chau, V. Truong [2] examine the integration of intercultural components into English language teaching, emphasizing the necessity of aligning theoretical principles with practical classroom applications.

Further studies by R. Clouet [4], M. Gazioglu, B. Güner [7], L. Havrilova, O. Beskorsa, O. Ishutina, H. Kapnina, Y. Topolnyk [9] focus on incorporating intercultural communication studies into university curricula as a means of preparing educators for culturally diverse settings. These works collectively underline the multidimensional nature of intercultural competence, which includes cognitive, affective, and behavioral dimensions. Researchers have provided theoretical frameworks that define intercultural communicative competence as the ability to interact effectively and appropriately with individuals from different cultural backgrounds.

Recent empirical research also emphasizes the importance of technology-mediated communication and telecollaboration as powerful tools for fostering intercultural awareness among future teachers [3; 19]. These approaches not only expand linguistic proficiency but also strengthen critical thinking and empathy in cross-cultural interactions. Comparative analyses by S. Thapa [16], M. Uyun [18], and N. Yücel, A. Yavuz [21] further demonstrate that teacher training programs integrating intercultural communication strategies contribute to greater inclusivity, adaptability, and global citizenship.

Thus, the reviewed studies collectively reveal a consensus that intercultural competence should become a fundamental component of teacher education. They also indicate a continuing need for innovative pedagogical models and institutional support mechanisms that enhance pre-service teachers' readiness to work effectively in multicultural contexts.

The purpose of the article is to substantiate the theoretical foundations and pedagogical approaches to training future teachers for effective intercultural communication in the context of globalization and European integration.

Presentation of the main research material. A significant component of enhancing intercultural competence involves the integration of pedagogical practices that promote intercultural awareness. Educational institutions must prioritize the inclusion of intercultural communication studies within their curricula to equip educators adequately. A robust intercultural education framework provides struc-

tured approaches for connecting core elements of intercultural communication to practical classroom applications [9]. This structured approach is vital for fostering understanding and respect among students from different cultural backgrounds.

Effective teacher training programs should incorporate diverse methodologies that focus on the dimensions of intercultural communication. These dimensions include the ability to interpret and reflect on both linguistic and sociocultural contexts, thus allowing educators to reconstruct and develop students' communication skills and worldviews [21]. Such practices align well with the principles of critical pedagogy that advocate for teachers as "transformative change agents". By challenging societal issues through dialogic interaction, educators can empower students to engage actively in their learning processes and develop the critical thinking skills necessary for understanding complex cultural dynamics.

Beyond the theoretical aspects, practical applications of intercultural training are equally pertinent. Telecollaboration, for instance, serves as an influential method for enhancing intercultural competence among educators. It facilitates meaningful interactions between teacher trainees from diverse backgrounds, providing opportunities for real-time collaboration and dialogue that deepen their understanding of differing cultural contexts [3; 19]. This model offers a platform for language and cultural exchange, where students can engage in projects that require negotiation and cooperation across cultural barriers, thus cementing their skills in intercultural communication.

Moreover, there is a growing acknowledgment of the necessity for ongoing professional development that focuses on intercultural competence. Continuous engagement with culturally diverse communities allows teachers to reflect on their practices and enhance their effectiveness in addressing the needs of all learners [21]. Training initiatives should align with best practices that leverage online resources, conferences, and workshops to maintain cultural learning as a lifelong endeavor.

The efforts to cultivate intercultural communication skills not only bear significance for individual educators but also resonate beyond the classroom, impacting the broader educational landscape. Schools must adapt to their diverse populations by implementing policies and practices that support inclusivity. This adaptability is essential for engaging with migrant children and families, who may possess different cultural expectations and communication styles. Understanding these dynamics can foster a supportive environment that encourages cooperation and enhances educational outcomes across cultural lines [2].

The imperative to foster intercultural communication skills in future educators cannot be overstated. As globalization continues to shape societal interactions, intercultural competence must become a focal point in teacher education. By integrating effective pedagogical strategies, robust assessment frameworks, and innovative practices, teacher education programs can prepare future

educators to meet the challenges of culturally diverse classrooms, ultimately promoting an inclusive educational system that recognizes and values diversity.

Intercultural competence is defined as the capability to communicate effectively and appropriately with individuals from various cultural backgrounds, which includes understanding and respecting cultural identities, perspectives, and practices [4]. This competence encompasses several dimensions, including cognitive, affective, and behavioral aspects, which form the foundation upon which educators can build meaningful relationships in diverse classrooms [5].

The cognitive dimension refers to knowledge about cultural norms, values, and communication styles; the affective dimension involves attitudes of openness and empathy towards different cultures; and the behavioral aspect relates to the ability to adjust communication strategies effectively in intercultural interactions. By integrating these dimensions, educators can create a learning environment that is inclusive and sensitive to the diverse needs of all students.

The importance of intercultural competence in education is significant. Research has shown that culturally diverse classrooms enhance student engagement, social interaction, and overall academic performance [6]. Students exposed to a rich cultural context gain opportunities to learn from varied perspectives, fostering critical thinking and collaboration – skills essential for success in today's interconnected world. Moreover, as the global landscape continues to evolve, the increasing demand for educators adept in intercultural communication becomes evident, making it crucial for teacher training programs to prioritize the development of these competencies.

The evolving landscape of teacher education highlights the urgent need for educators capable of navigating multicultural settings adeptly and facilitating inclusive environments that embrace diversity [7]. As cultural interaction becomes pronounced in educational spaces, it is essential for teacher educators to model inclusive practices and engage with students' diverse backgrounds. Moreover, intercultural competence enhances teachers' proficiency in understanding their role as educational leaders – addressing cultural biases, minimizing misunderstandings, and promoting equity within the classroom [10].

In light of these factors, teacher training programs must actively incorporate elements of intercultural competence into their curricula, equipping future educators with the knowledge, skills, and attitudes necessary to succeed in increasingly diverse educational contexts [11]. Without such preparation, educators may struggle to create environments that effectively support and empower all students, ultimately hindering their academic success and personal growth.

Effective training in intercultural competence necessitates the creation of integrated curricula that emphasize experiential learning, reflective practice, and cultural immersion [12]. A comprehensive approach to curriculum design allows pre-service

teachers to engage with diverse cultural contexts actively, encouraging them to develop the nuanced understanding required for effective teaching in multicultural environments.

By incorporating practical opportunities such as internships, field experiences, and collaborative projects with international peers, educational programs enhance their students' intercultural awareness and practical application of skills necessary for engaging diverse learners [13]. Research highlights that such experiential opportunities significantly improve critical competencies, including empathy, adaptability, and cultural sensitivity – all vital for effective teaching in a globalized classroom [14]. Engaging in an immersive learning environment allows preservice teachers to confront their biases and develop deeper connections to their own cultural identities [15].

The integration of real-world experiences into the curriculum can help circumvent common challenges that arise in intercultural communication. For instance, teacher preparation programs should integrate the use of telecollaboration as a systematic approach to enhance intercultural competence. Telecollaboration provides students with opportunities for authentic interactions with peers from different cultural backgrounds, allowing them to engage in joint projects, discussions, and shared problem-solving [15].

Moreover, the curriculum could highlight critical frameworks such as the intercultural Can-Do Statements designed by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) and the intercultural components of the Council of Europe's European Language Portfolio. These frameworks provide clear guidelines for assessing and promoting intercultural competence within the educational context [16]. By developing a coherent curriculum that aligns with these standards, teacher education programs can create a solid foundation for nurturing intercultural awareness among future educators.

Additionally, integrating theoretical components that ground teachers in the beliefs, values, and goals relevant to intercultural competence can enhance their preparedness to address the complexities of diverse classrooms [17]. Educators equipped with this understanding can effectively model cultural sensitivity and inclusivity in their teaching practices.

The integration of intercultural competence training into teacher education curricula is a critical step toward fostering a more inclusive educational system. By emphasizing experiential learning and reflective practices while providing structured opportunities for cultural immersion, teacher education programs can prepare future educators to successfully navigate the challenges of multicultural classrooms [18]. This process not only benefits teachers but ultimately promotes positive outcomes for all learners, cultivating a new generation of educators capable of fostering culturally responsive and equitable learning environments.

One of the critical theoretical frameworks for understanding the development of intercultural competence is the Intercultural Development Continuum (IDC) [3]. This model conceptualizes

intercultural sensitivity as a progression from ethnocentric stages (such as denial and defense) to ethnorelative stages (like acceptance, adaptation, and integration). The ethnocentric stages are characterized by a lack of awareness regarding cultural differences, while the ethnorelative stages indicate a deeper understanding and appreciation of these differences. Implementing the IDC framework in teacher education programs allows for the assessment of pre-service teachers' initial competencies in intercultural interactions and directs targeted interventions to enhance their intercultural skills progressively.

Educators utilizing the IDC model can facilitate structured learning experiences that promote growth from one stage to the next. For example, they can create learning modules that challenge students' ethnocentric views through exposure to diverse perspectives, encourage empathy toward other cultures, and develop practical strategies for adaptation and integration within multicultural settings. As a practical application of the IDC framework, educators often employ reflective activities, case studies, and simulations that help students navigate cultural scenarios, thus moving them through the continuum toward greater intercultural effectiveness.

Similar concepts, such as Byram's model of intercultural communicative competence (ICC), offer valuable insights into the development of language skills alongside cultural awareness [20]. Byram's model emphasizes the importance of attitudes, knowledge, skills, and critical cultural awareness as essential components of effective language teaching and intercultural communication. It posits that effective intercultural communication requires learners to develop a sense of curiosity about other cultures and a willingness to engage in dialogue. By integrating Byram's model with the IDC framework, educators can create a robust curricular design that simultaneously addresses language acquisition and intercultural understanding.

Teachers can incorporate activities that not only enhance linguistic skills but also develop critical cultural sensitivities by exploring topics such as cultural taboos, communication styles, and social norms. This approach reinforces both the cognitive and affective dimensions of intercultural competence, allowing future educators to operate more effectively in their classrooms [3].

In recent years, telecollaboration has emerged as a highly effective methodology for promoting intercultural competence among future teachers [22]. By connecting classrooms in different countries through technology, telecollaboration enables students to engage in meaningful dialogues and collaborative projects. This engagement leads to a richer understanding of cultural perspectives and practices, fostering relationships that transcend geographic boundaries [1].

Research has demonstrated that telecollaboration fosters linguistic development while also expanding students' worldviews and associating them with a global learning community [19]. This interconnectedness is critical in preparing teachers for the increasingly diverse student populations they will encounter in their careers. By participating in

telecollaborative projects, teacher candidates can develop critical intercultural communication skills, including negotiation, adaptability, and cooperative learning – essential competencies for effective teaching in multicultural contexts [2].

For example, through virtual exchange initiatives such as the "Pen Pals" project, teacher candidates can build communicative competence and intercultural awareness, allowing them to better understand the complexities of teaching in diverse educational settings [19]. Such projects encourage learners to participate in active discussions, share cultural artifacts, and engage in joint problem-solving tasks that require them to navigate cultural differences effectively.

Moreover, to enhance the effectiveness of telecollaboration, it is crucial for educators to be mindful of the facilitation process. Competent facilitators who are knowledgeable about intercultural communication should guide telecollaborative activities, providing support and intervention when needed. These facilitators can assist in bridging cultural gaps, highlighting the importance of cultural nuances, and ensuring meaningful engagement among participants.

The advantages of telecollaboration extend beyond the improvement of language skills and intercultural competence. Research indicates that engaging in telecollaborative projects encourages student motivation and investment in their learning – a crucial aspect of successful language acquisition and cultural understanding [4]. Furthermore, students are empowered to reflect on their roles in a democratic society, enhancing their sense of global citizenship.

Telecollaboration represents a foundational strategy for developing intercultural competence in teacher education. By providing authentic, real-world contexts for learning, telecollaboration equips future educators with the skills they require to effectively teach in culturally diverse classrooms. As globalization continues to shape educational landscapes, telecollaboration will undoubtedly play a pivotal role in bridging cultural divides and fostering an inclusive learning environment [5].

Incorporating experiential learning strategies into teacher education programs significantly enhances teacher preparation by allowing pre-service educators to practice and build their intercultural competence in supportive environments. Experiential learning strategies, such as simulations, role-playing, and intercultural workshops, empower future teachers to confront their preconceived notions and biases while facilitating engagement with diverse viewpoints and cultural contexts [6]. For example, role-playing exercises can simulate real-life scenarios involving cultural negotiation or conflict resolution, thereby equipping educators with the practical skills they need to address intercultural challenges in the classroom. Participants in these activities not only develop cognitive understanding but also engage emotionally, fostering empathy toward others' experiences and perspectives.

Research highlights the use of interactive cognitive strategies – such as group discussions, case

studies, and peer reflection sessions – as effective tools for cultivating a multilingual personality among future teachers [7]. These methods encourage teacher candidates to collaborate and learn from one another, leading to a deeper collective understanding of cultures. By discussing case studies that reflect intercultural dilemmas or successes, pre-service teachers can critically analyze real-world issues and contemplate their potential responses, thus improving their skills in culturally responsive teaching.

An essential element of experiential learning is reflection. Educators who incorporate reflective practices, asking students to consider what they learned from their experiences and how their perspectives may have shifted, create opportunities for growth and deeper understanding [10]. Reflection can be facilitated through structured journals, discussions, or guided questions that prompt students to analyze their feelings and reactions to different cultural interactions. This reflection fosters a cycle of continuous improvement, encouraging teacher candidates to actively apply their learning to their future classrooms.

Moreover, intercultural workshops can complement experiential learning by engaging pre-service teachers in structured, immersive environments that feature real-world examples of cultural interactions. For instance, workshops might involve guest speakers from diverse cultural backgrounds or interactive cultural festivals that provide firsthand exposure to different customs, traditions, and communication styles [11]. Such initiatives help in building the confidence and cultural competence necessary to engage effectively with students from various backgrounds.

Experiential learning strategies also pave the way for understanding the importance of cultural humility, encouraging future educators to recognize that intercultural competence is an ongoing journey rather than a finite skill. By promoting interactions and experiences that challenge stereotypes and expand worldviews, teacher education programs prepare graduates to be dynamic, culturally aware educators who can facilitate learning in multicultural settings [12].

Curriculum development plays a crucial role in integrating intercultural communication training into teacher education programs. Effective implementation requires a well-structured curriculum that incorporates intercultural modules focusing on cultural awareness, communication styles, and pedagogical strategies tailored for diverse classrooms [13]. By embedding these components throughout the curriculum, teacher education programs can significantly enhance pre-service teachers' readiness to work in multicultural environments.

Specifically, intercultural modules should cover essential themes such as cultural identity, power dynamics, and effective communication across cultures. Courses may utilize case studies and comparative analyses that explore cultural norms and values, allowing teacher candidates to develop a nuanced understanding of how these factors influence behavior in educational settings [14]. The curriculum should also integrate practical applications, including

teaching strategies that support English Language Learners (ELLs) and students from underrepresented cultural backgrounds.

Research has indicated that systematic integration of intercultural components increases the effectiveness of teacher training programs, empowering graduates to confidently navigate cultural differences within their professional practices [15]. Moreover, a culturally responsive pedagogy that values diversity and promotes inclusivity helps future teachers develop a repertoire of strategies for engaging all students, thereby enhancing student learning outcomes and ensuring educational equity.

The role of ongoing professional development cannot be overstated in reinforcing intercultural competence. Workshops, seminars, and collaborative learning experiences should accompany initial teacher training, allowing educators to reflect on their practices and learn new strategies for engaging with culturally diverse populations [16]. Continuous participation in intercultural competence training – integrated with their field experiences – enables educators to refine their pedagogical approaches and adapt to the evolving challenges they may face in the classroom.

Particular emphasis should be placed on fostering partnerships with local communities, cultural organizations, and educational institutions that serve diverse populations. Such collaborations can enrich the teacher education curriculum with insights and resources directly from the community, enabling teacher candidates to engage more meaningfully with cultural contexts and practices relevant to their future students [17].

The integration of intercultural communication training in teacher education curricula requires a comprehensive approach that incorporates experiential learning strategies, critical reflective practices, and, crucially, ongoing professional development. By fostering cultural awareness and equipping future educators with the necessary skills to navigate multicultural classrooms successfully, we empower them to enrich the educational experiences of all students and contribute to an inclusive educational environment that leverages cultural diversity.

As teacher education programs across the globe grapple with the challenges posed by intercultural communication, various countries have made noteworthy strides in developing effective frameworks. For instance, programs in European nations often emphasize multilingualism and multicultural education, equipping future teachers with the skills to cultivate inclusive practices in diverse classrooms [18]. The recognition of the importance of intercultural competence in teacher training is reflected in various national policies aimed at fostering this skill among educators.

Countries like Finland and Sweden have implemented comprehensive teacher education frameworks that integrate intercultural competence throughout their curricula. This focus aims to prepare educators not only to teach linguistic skills but also to nurture students' cultural awareness and sensitivity, thereby enhancing their ability to function in a multicultural society [20]. Collaborative research

initiatives, such as those supported by the European Union for teacher training programs, facilitate the sharing of best practices and experiences that contribute to the growth of intercultural competence in teacher education internationally.

In addition to European approaches, some non-European countries have also adopted measures to strengthen intercultural training within their educational systems. Countries in Asia, like Japan and South Korea, are increasingly recognizing the need for intercultural education due to their growing global interactions. The introduction of programs that encourage language exchange and cultural immersion is becoming more common, enabling future educators to acquire skills necessary for teaching in increasingly diverse environments [22].

Such comparative frameworks illuminate effective practices in various educational contexts and provide valuable insights on how cultural considerations can be embedded in teacher training. By examining successful international models, educational institutions can develop their tailored approaches to intercultural competence, creating a rich tapestry of practices that resonate with local cultural contexts while adopting global standards.

As multiculturalism becomes a prominent feature in contemporary educational settings, integrating cultural diversity into teacher training curricula is crucial for all future educators [1]. Teacher training programs must evolve to encompass this diversity, ensuring that future educators are well prepared to create classrooms that respect and accommodate the various backgrounds of their students. Fostering an understanding of global citizenship enables educators to address not only academic needs but also the social and cultural dimensions intrinsic to learning in diverse environments.

Effective approaches to addressing cultural diversity in teacher training include community engagement, where future teachers collaborate with local communities and minority groups. Programs that promote interactions with diverse populations allow educators to gain insights into social hierarchies, cultural nuances, and the lived realities of their students. This understanding is crucial in enabling teachers to create more comprehensive and equitable educational practices that affirm students' identities and experiences [2].

Additionally, it is essential for teacher education courses to incorporate discussions about cultural contexts and the impact of systemic racism or bias within educational systems. Understanding these critical issues empowers educators to confront and challenge inequities both within their classrooms and in the broader educational landscape. Programs that address these complexities not only enrich teacher training but also equip educators to be advocates for social justice and equity in their professional practices.

Ongoing professional development should accompany initial teacher training, reinforcing intercultural competence development through workshops, seminars, and collaborative learning experiences. Current educators will significantly benefit from continued opportunities to reflect upon their

practices and engage with emerging intercultural pedagogy as they navigate increasingly diverse classroom settings.

Moreover, educational institutions should establish partnerships with culturally diverse communities to create mentorship opportunities for pre-service teachers, facilitating deeper engagement with the local context and fostering collaborative action toward inclusivity and understanding. This collaboration enriches teacher training as it connects theoretical knowledge with practical experiences and real-world challenges.

Addressing cultural diversity through innovative curriculum design and community engagement in teacher training is vital for preparing future educators to thrive in multicultural environments. By effectively integrating cultural perspectives into teacher education, educational institutions can foster a generation of teachers who are not only culturally competent but also culturally responsive and committed to promoting inclusive practices in their classrooms and communities. To succeed in this endeavor, ongoing collaboration and reflective practice are essential to adapt to the ever-changing landscapes of culture and education in the 21st century.

Conclusions and discussion. Despite the advancements made in integrating intercultural communication training into teacher education programs, numerous challenges persist. Schools often encounter systemic barriers, including a lack of resources, insufficient institutional support, and resistance to curricular change [4]. This resistance frequently stems from traditional educational practices that do not prioritize intercultural education, impeding necessary adjustments in teacher training frameworks. Limited financial resources and inadequate professional development opportunities further exacerbate these challenges, leaving educators ill-prepared to address diverse classroom dynamics [5].

To overcome these obstacles, educational stakeholders must advocate for policies that prioritize intercultural competence and support teachers' professional development [8]. It is essential for education authorities to recognize the impact of cultural competence on student learning and engagement, particularly in an era where classrooms are increasingly multicultural. Advocacy could involve enhancing funding for multicultural programs, developing educational resources that foster intercultural understanding, and structuring professional development initiatives tailored to enhancing teachers' intercultural skills.

Moreover, recognizing the importance of intercultural training at all levels of education – primary, secondary, and higher education – is crucial. Integrating intercultural competence across the entire educational spectrum could normalize its significance, ensuring that it is viewed as an expected area of focus within teacher training programs [6]. Engaging in concerted advocacy efforts can also foster community involvement, allowing local cultural organizations and minority groups to collaborate with educational institutions to provide insights and resources for teacher education.

Future research should explore the long-term impacts of intercultural competence training on educators' teaching efficacy and student outcomes. Investigations into these connections can provide a compelling case for ongoing curriculum reform and comprehensive teacher training initiatives [7]. This research should employ both qualitative and quantitative methodologies, examining immediate effects and long-term outcomes on educator effectiveness and student achievement in multicultural settings.

Moreover, as the teaching landscape continues to evolve, research should investigate how intercultural communication skills can adapt to address emerging global challenges. This is particularly important in a rapidly changing world, where issues such as migration, globalization, and socio-political tensions increasingly affect classroom dynamics. Understanding how intercultural competencies can prepare educators to tackle these challenges will be essential for training programs aiming to produce competent and adaptable teaching professionals [10].

The need to re-evaluate assessment methods for intercultural competence in teachers is also paramount [11]. Existing assessments may not accurately capture the multifaceted nature of intercultural competence. Developing robust assessment frameworks that reflect this complexity can guide educator training programs toward more effective interventions. Given the dynamic and experiential nature of intercultural learning, assessment should prioritize reflection, self-evaluation, and peer reviews.

Lastly, teacher education programs must cultivate a mindset of lifelong learning among educators, emphasizing that intercultural competence development is an ongoing journey rather than a finite goal. Through consistent professional development, teachers should be encouraged to engage in reflective practices that help them continue to grow in their intercultural understanding and adaptability. Workshops, seminars, and discussions focusing on the latest research and practices in intercultural education can significantly contribute to building a community of reflective practitioners committed to fostering inclusive environments in their classrooms.

While there are significant challenges to integrating intercultural communication training into teacher education programs, proactive measures through advocacy, research, curriculum development, and continuous professional development can enhance the effectiveness of these initiatives. By addressing the complexities of intercultural training, educational stakeholders can ensure that future teachers are better equipped to create inclusive learning environments that recognize and celebrate cultural diversity.

The training of future teachers for intercultural communication is an essential component of effective pedagogy in today's globalized education landscape. The increasing complexity of multicultural classrooms demands that educators possess strong intercultural competence – a skill set that encompasses the abilities to navigate cultural differences, foster collaboration, and encourage inclusive practices among diverse student populations. Integrating theoretical frameworks, experiential

strategies, and comprehensive curricula allows teacher education programs to elevate teachers' intercultural competence and effectively prepare them for the responsibilities they will face in multicultural educational environments.

As globalization continues to impact educational systems worldwide, educational institutions must commit to developing interculturally competent educators who can not only engage students but also inspire them to embrace diversity as a strength within the learning community. In this rapidly evolving context, educators are called to be more than just instructors; they must become cultural mediators who guide their students through the complexities of an interconnected world. By promoting intercultural understanding and sensitivity in their teaching, future educators can play a critical role in building a more inclusive society.

Furthermore, through collaborative efforts and innovative pedagogical practices, educators will be well-equipped to navigate and embrace cultural diversity. Telecollaboration initiatives and experiential learning strategies provide practical avenues for enhancing intercultural competence and allowing future teachers to interact with peers from different backgrounds [3]. These strategies not only improve teachers' awareness of their own cultural biases but also develop their ability to advocate for cultural inclusivity in their classrooms.

However, the journey toward intercultural competence is ongoing and requires sustained effort from both educational institutions and individual educators. Systemic barriers, such as resource limitations and institutional resistance to change, must be addressed through collaborative advocacy efforts [12]. Conversations around intercultural education should involve multiple stakeholders, including teacher educators, policymakers, and community organizations, to foster a shared commitment to effective intercultural training across the educational sector [12].

Conclusions and prospects for further exploration of the direction. Integrating intercultural competence into teacher training is a visionary step toward nurturing educative environments that celebrate diversity and promote positive social interactions. The future of education relies on the ability of educators to develop students' intercultural communicative competence, fostering both personal growth and societal cohesion. By equipping teachers with the necessary tools and knowledge to navigate the diverse landscape of education, we can ensure that all students have the opportunity not just to succeed academically but also to thrive as responsible global citizens, actively participating in and contributing to their communities.

REFERENCES

1. Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability*, 11(5), 1238. <https://doi.org/10.3390/su11051238>.
2. Chau, T. H. H., & Truong, V. (2019). The Integration of Intercultural Education into Teaching English: What Vietnamese Teachers Do and Say.

International Journal of Instruction, 12(1), 441–456. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12129a>. [in English]

3. Çiftçi, E. Y., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL*, 30(3), 278–298. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>. [in English]

4. Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein*, 26, 309–334. <https://doi.org/10.7764/onomazein.26.11>. [in English]

5. Estaji, M., & Tabrizi, S. (2022). Teachers' perceptions and strategies in the development of intercultural communicative competence: The case of international school teachers in Iran. *Research in Comparative and International Education*, 17(3), 528–545. <https://doi.org/10.1177/17454999221077859>. [in English]

6. Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>. [in English]

7. Gazioglu, M., & Güner, B. (2021). Foreign Language Teachers' Intercultural Competence as a New Aspect of Professional Development. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 27–41. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.3>. [in English]

8. Gómez-Zermeño, M.G. (2018). Strategies to identify intercultural competences in community instructors. *Journal for Multicultural Education*, Vol. 12, No. 4, 330–342. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2016-0062>. [in English]

9. Havrilova, L., Beskorsa, O., Ishutina, O., Kapnina, H., & Topolnyk, Y. (2021). Introduction of Intercultural Communication Studies into the Curriculum of Pedagogical University. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 448–467. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/461>. [in English]

10. Lee, K. (2018). Implementing computer-mediated intercultural communication in english education: a critical reflection on its pedagogical challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 673–687. <https://doi.org/10.1111/jcal.12275>. [in English]

11. Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281–297. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>. [in English]

12. Miao, J., & Lepeyko, T. (2023). Developing college teachers' intercultural sensitivity in a multicultural environment (Desarrollo de la sensibilidad intercultural de los docentes universitarios en entornos multiculturales). *Culture and Education: Cultura y Educación*, 35(2), 450–473. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2177008>. [in English]

13. Mykytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., & Kotlovskyi, A. (2022). Intercultural Communicative Competence Development in Journalism Students. *Advanced Education*, 9(20), 121–131. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521>. [in English]

14. Oranje, J., & Smith, L. F. (2017). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310–329. <https://doi.org/10.1177/1362168817691319>. [in English]

15. Sevime Sahin, A. (2020). A survey on the intercultural communicative competence of ELT undergraduate students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 141–153. <https://doi.org/10.32601/ejal.775793>. [in English]

16. Thapa, S. (2020). Assessing Intercultural Competence in Teacher Education: A Missing Link. In: Westerlund, H., Karlén, S., Partti, H. (eds) *Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, vol 26. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11. [in English]

17. Tran, T.Q., & Duong, T.M. (2018) The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3, 6. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0048-0>. [in English]

18. Uyun, M. (2022). Prospective Teachers' Intercultural Sensitivity as the Effort to Actualize the Multicultural Education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 2917–2934. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1923>. [in English]

19. Üzümlü, B., Akayoglu, S., & Yazan, B. (2020). Using telecollaboration to promote intercultural competence in teacher training classrooms in Turkey and the USA. *ReCALL*, 32(2), 162–177. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000235>. [in English]

20. Yanshi, L. (2023). An Empirical Study on Intercultural Competence of Chinese University Teachers Working with Bachelor-Translators. *Scientific Journal of Polonia University*, 56(1), 154–160. <https://doi.org/10.23856/5622>. [in English]

21. Yücel, N., & Yavuz, A. (2019). Rethinking Intercultural Training in Teacher Training. *Journal of Intercultural Communication*, 19(3), 1–10. <https://doi.org/10.36923/jicc.v19i3.793>. [in English]

22. Żammit, J. (2021). Maltese as a foreign language educators' acquisition of intercultural capabilities. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6, 9. <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00116-3>. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДАНИЛЮК Сергій – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: структурно-функціональні особливості електронних текстів різноманітних інтернет-жанрів, формування професійної компетентності фахівців засобами інтернет-технологій.

КУЛІШ Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: іноземна мова професійного спрямування, розвиток навичок 21 століття, CLIL.

ЗІНЧЕНКО Анна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, міжкультурна комунікація, професійна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DANYLYUK Serhiy – Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Languages Department Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: structural-and-functional specific features of electronic texts of various Internet genres; development of specialists' professional competence by means of Internet technologies.

KULISH Iryna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Foreign Languages Department Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: foreign language for specific purposes (LSP); developing 21st-century skills, CLIL.

ZINCHENKO Anna – PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of Foreign Languages Department Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: methodology of foreign languages teaching, intercultural communication, professional education.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК [378.091.212:78.071]:00534.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-517-520

ШВЕЦЬ Ірина –

народна артистка України,
професор кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3803-9683>
e-mail: Shurikira@ukr.net

ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА: СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

Автор статті досліджує театральні педагогічні новітні технології як інструмент формування артистичних умінь майбутнього вчителя мистецтва та аналізує результати, що підтверджують ефективність інтеграції театральних технологій в мистецьку освіту. Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових теоретичних (аналіз наукової літератури, категоріальний аналіз) та емпіричних (аналіз результатів навчальної діяльності, педагогічне спостереження, оцінка продуктів інтелектуально-творчої діяльності) методів дослідження. Наукова новизна полягає в тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури та результати емпіричного дослідження, здійснено спробу наукового осмислення ефективності дії сучасних театральних педагогічних технологій як інструменту формування артистичних умінь майбутнього вчителя мистецтва та розглянуті ключові напрямки впровадження інноваційних методів і технологій у систему комплексної підготовки майбутнього фахівця. З'ясовано, що новітні театральні педагогічні технології є необхідним і важливим компонентом в системі фахової підготовки вчителя мистецтва. Аналіз сучасної практики використання проєктного навчання, онлайн-платформ, мультимедіа, сучасних методів навчання дає підстави стверджувати, що інновації здатні суттєво підвищити ефективність навчання, зацікавленість здобувачів та якість їхніх професійних умінь. Проєктні методи дають можливість навчатися через власну творчість і командну діяльність; цифрові платформи усувають бар'єри відстані і дозволяють продовжувати навчання за будь-яких умов; мультимедійні ресурси є дієвими засобами навчання. Разом з тим, впроваджуючи інновації в навчальні дисципліни, важливо знаходити баланс із традиційними підходами. Автор вважає оптимальною таку модель навчання, за якої сучасні театральні педагогічні технології доповнюють і збагачують класичну методику, вдосконалюють мистецьку освіту, проте мають чіткі межі застосування. Автор доходить висновку, що, новітні театральні педагогічні технології сприяють переходу на якісно новий рівень навчання, підготовки здобувачів до сучасних умов професійної діяльності, формуванню артистичних умінь та розкриттю творчого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва повною мірою.

Ключові слова: театральні педагогічні технології, артистичні уміння, мистецька освіта.

SHVETS Iryna –

People's Artist of Ukraine,
Professor of the Department of Vocal and Choral Training, Theory
and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3803-9683>
e-mail: Shurikira@ukr.net

THEATRE-PEDAGOGICAL NEW TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING THE ARTISTIC SKILLS OF A FUTURE ART TEACHER: A MODERN APPROACH TO CREATIVE DEVELOPMENT

The author of the article investigates the latest theatrical and pedagogical technologies as a tool for forming the artistic skills of a future art teacher and analyzes the results that confirm the effectiveness of integrating theatrical technologies into art education. The research methodology is based on a combination of general scientific theoretical (analysis of scientific literature, categorical analysis) and empirical (analysis of the results of educational activities, pedagogical observation, evaluation of the products of intellectual and creative activity) research methods. The scientific novelty lies in the fact that, using the method of analyzing scientific literature and the results of empirical research, an attempt has been made to scientifically understand the effectiveness of the action of modern theatrical and pedagogical technologies as a tool for forming the artistic skills of a future art teacher and the key areas of implementing innovative methods and technologies into the system of comprehensive training of a future specialist have been considered. It has been found that the latest theatrical and pedagogical technologies are a necessary and important component in the system of professional training of an art teacher. Analysis of the modern practice of using project-based learning, online platforms, multimedia, and modern teaching methods gives grounds to assert that innovations can significantly increase the effectiveness of learning, the interest of applicants, and the quality of their professional skills. Project methods provide an opportunity to learn through one's own creativity and team work; digital platforms eliminate the barriers of distance and allow continuing education under any conditions; multimedia resources are effective means of learning. At the same time, when introducing innovations into academic disciplines, it is important to find a balance with traditional approaches. The author considers the optimal model of learning in which modern theatrical and pedagogical technologies complement and enrich classical methods, improve artistic education, but have clear limits of application. The author concludes that the latest theatrical and pedagogical technologies contribute to the transition to a qualitatively new level of education, the preparation of applicants for modern conditions of professional activity, the formation of artistic skills and the full disclosure of the creative potential of the future art teacher.

Key words: theatrical and pedagogical technologies, artistic skills, art education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освіта переживає глибоку трансформацію, зумовлену як соціальними змі-

нами, так і розвитком технологій. В наш час система мистецької освіти ставить перед майбутнім учителем мистецтва завдання не лише опанувати

професійні знання та методики викладання, а й розвинути високий рівень артистичності, необхідний для творчого самовираження та педагогічного впливу.

Однак, на практиці чимало вчителів стикаються з труднощами реалізації цієї вимоги. Освітня система у традиційному вигляді часто концентрується на академічній стороні фахової підготовки – знаннях з музичної теорії, історії мистецтв, володінні інструментом. При цьому такі важливі аспекти, як артистизм, сценічна виразність, уміння створювати емоційно-насичене спілкування, залишаються на периферії педагогічної підготовки. В результаті педагог, маючи високий рівень музичної компетенції, може відчувати труднощі в процесі спілкування з класом, що викликає негативні наслідки: уроки стають здебільше формальними, позбавленими натхнення та емоційної залученості аудиторії.

Тут постає проблема: як сформувані у майбутнього вчителя мистецтва артистичні вміння, що дозволяють не лише транслювати знання, а й будувати урок як живу, творчу дію? Як навчити його бути водночас актором і режисером, здатним здійснювати вплив на аудиторію засобами художньої виразності? Розв'язання цього завдання передбачає пошук та впровадження таких педагогічних інструментів, які б дозволили органічно поєднати педагогічну та театральну сфери, зробити процес навчання яскравішим, емоційно насиченим та відповідним сучасним вимогам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В педагогіці окреслено самостійний напрямок, орієнтований на використання засобів театрального мистецтва та ідей театральної педагогіки у фаховій підготовці вчителя. Дослідники, педагоги минулих поколінь і сучасні науковці звертаються до мистецтва театру, як до ефективного засобу впливу на розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця і його професійне становлення.

Основи розуміння педагогічної технології і техніки, що є складниками педагогічної майстерності, закладені в педагогічній спадщині А. Макаренка. Видатний педагог відмічав схожість акторської і педагогічної професії. У роботі «Мета виховання» одним з основних методів, що «надасть можливість кожній окремій особистості розвивати свої особливості, зберігати свою індивідуальність» він вважав гру: «Педагог не може не грати ... Але не можна грати лише сценічно, зовнішньо. Є якийсь привидний пасок, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які є у нашій душі» [4, с. 55]. Педагогічні принципи німецького композитора й педагога Карла Орфа спрямовані на комплексний розвиток дитини [6]. Вони передбачають виконання педагогом одразу декількох функцій: виконавських, акторських, режисерських у різноманітних формах роботи з учнями. Педагог вважав вчителя музики «універсальним артистом», здатним до імпровізації, до художньо-образного втілення ідеї, уміння створювати творчу атмосферу. Фундаментальні наукові праці академіка І. Зязюна містять перспективні ідеї щодо активного

використання засобів театрального мистецтва і компонентів театральної педагогіки в процесі формування педагогічної артистизму вчителя і розвитку творчої індивідуальності.

Широке коло питань щодо формування педагогічного артистизму у здобувачів вищої освіти мистецьких вузів є предметом сучасних наукових досліджень М. Білецької, М. Дергач, Г. Падалки, О. Отич, Т. Підварко, Н. Стихун, та ін.

Досвід артистичного виховання особистості у системах освіти європейських країн із залученням інноваційних технологій висвітлено в зарубіжних наукових доробках. Про актуальність проблеми інтеграції педагогічної і акторської майстерності свідчать дослідження американського письменника Девіда Аллена. Огляд різних точок зору на сутність поняття «педагогічний артистизм» містять публікації Д. О'Донохью, Л. Коуркоуліса, У. Міллера. Роль інноваційних технологій які забезпечують вищий рівень ефективності навчально-виховного процесу розглянуто в працях А. Алвеса, А. Кардамона, М. Ногейра, С. Шонмана.

Вітчизняні педагоги-науковці та зарубіжні дослідники, досліджуючи проблему формування артистичних умінь вчителя засобами театральнопедогогічних технологій, сходяться у двох основних тезах:

– артистизм – не «доповнення», а структура компетентності педагога. Він формується через перформативні та втілені (тілесні) практики, де тіло, голос, рух та імпровізація є інструментами педагогічної дії [5, с. 13; 7, с. 14-15];

– театральнопедогогічні технології забезпечують відчутні результати: вони сприяють розвитку виконавчої виразності, артистичної майстерності, зниженню рівня тривожності та формуванню соціальних навичок учнів; водночас ці результати опосередковано підсилюють педагогічну «сценічну присутність» [8, с. 41].

Мета статті – розкрити потенціал театральнопедогогічних технологій як інструменту формування артистичних умінь майбутнього вчителя мистецтва і позначити сучасні підходи до їх застосування в освітній мистецькій практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні педагогічні практики демонструють широке розмаїття форм та технологій, що інтегруються у підготовку майбутніх вчителів мистецтва. З оглядом на те, що педагогічну майстерність часто ототожнюють з театром одного актора, саме формування артистизму майбутнього вчителя мистецтва є важливим напрямом його фахової підготовки, спрямованої на розкриття творчих здібностей.

Категорія «артистизм» у лінгвістичному й педагогічному дискурсах інтерпретується як феномен високого рівня професійної майстерності та творчої віртуозності. У «Великому тлумачному словнику (ВТС) сучасної української мови» це поняття визначається через акценти на «віртуозність» та «високу майстерність» [2]. Артистичні вміння в педагогічній діяльності майбутнього вчителя мистецтва представляють собою комплекс професійно-особистісних якостей, пов'язаних з володінням виразними засобами, вмінням транс-

лювати емоційно-художній досвід і залучати учнів до творчої діяльності.

Зязюн І. А. виокремлює кілька ключових компонентів артистичності, необхідних для здійснення мистецько-педагогічної практики [3, с. 37-47]:

– емоційно-виразний компонент – здатність передавати емоційні стани через музику, міміку, жести та інтонацію;

– комунікативний компонент – вміння встановлювати контакти з аудиторією, керувати увагою і підтримувати творчу атмосферу;

– інтерпретаційний компонент – навички художньої інтерпретації музичних творів, вміння донести їх зміст до слухача;

– творчо-імпровізаційний компонент – здатність до експромту, адаптації до різних ситуацій;

– сценічний компонент – володіння тілесною пластикою, голосом, навичками сценічного самовираження.

На думку педагогів-науковців І. Швець та Л. Василевської-Скупі, процес формування педагогічного артистизму вчителя мистецтв повинен здійснюватись «в комплексі з формуванням світогляду, етичних принципів, театральної і музичної культури, уяви, фантазії, інтуїції, організаторських здібностей, розуміння дитячої психології» [1, с. 54].

Однак, педагогічний досвід і практичні спостереження засвідчують, що навіть високий рівень педагогічної та методичної підготовки не завжди забезпечує яскраве втілення творчого задуму. Брак пластичної свободи, психофізична скучність, або, навпаки, надмірна активність нерідко знижують виразність педагогічної дії. Ми вважаємо, що подібні недоліки є наслідком недостатнього використання технологій театральної педагогіки в системі професійної підготовки вчителя мистецтва. Разом з тим, театально-педагогічні новітні технології виступають найпродуктивнішим інструментом в освітньому процесі. Їхня цінність полягає в тому, що вони інтегрують елементи акторської майстерності, режисури, психології та педагогіки, формуючи у майбутнього педагога вміння будувати освітній процес як художню дію.

Усвідомлюючи важливість пошуку нових педагогічних засобів для підвищення ефективності навчання, на кафедрі вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впроваджена дисципліна «Основи акторської майстерності», спрямована на формування артистичних умінь: виразності мови і жести, пластики тіла, здатності до імпровізації та управління емоційною атмосферою. Основними завданнями вивчення дисципліни «Основи акторської майстерності» є: вивчення специфіки акторської творчості в театрі і на естраді, засвоєння основних законів музичної, естрадної і театральної драматургії, оволодіння технікою сценічної гри і основними принципами її застосування, розвиток умінь та навичок пластичної майстерності. В процесі навчання активно використовується сучасна інноваційна методика поєднання різноманітних акторських систем побудови сценічної

дії: «Метод» Лі Страсберга, зосереджений на удосконаленні внутрішньої психологічної техніки; принцип психологічного реалізму в дії, закладений в основу системи К. Станіславського; система «образного перетворення» Леся Курбаса; метод фізичної дії Єжи Гротовського. Використання інноваційної методики поєднання різноманітних акторських систем побудови сценічної дії на заняттях з «Основ акторської майстерності» дозволяє здобувачам глибоко розуміти внутрішню сутність персонажа, його мету і мотивації; органічно використовувати свої фізичні та психічні дані для створення художнього образу та ефективно взаємодіяти з партнерами на сцені.

Використання мультимедійних технологій надає викладачам нові інструменти для урізноманітнення навчального процесу. Відео є одним з найефективніших засобів, які можна використовувати під час лекційних та практичних занять. Перегляд запису культових театральних вистав, концертів, опер, відеоуроків допомагає здобувачам аналізувати роботу професіоналів та переймати найкращі сценічні практики. Викладач має можливість продемонструвати на екрані різні техніки акторської гри або режисерські прийоми (паузи і темпоритм у грі видатних акторів, мову тіла у театрі, прийоми комунікації з глядачем тощо). Мультимедійні технології здатні створити «ефект присутності», що забезпечує візуалізацію творів. Це, в свою чергу, покращує процес сприймання здобувачами драматургічних творів, опер, оперет, мюзиклів тощо. Використання інтерактивного методу «case study» в обговоренні переглянутого відео дозволяє студентам побачити теорію в дії і критично оцінити нюанси виконавської майстерності. Одночасно це розвиває уміння рефлексувати – в процесі обговорення студенти вчаться помічати деталі: емоційні реакції, жести, роботу з партнером, – і робити висновки для власної творчості.

Також під час завдань для самостійної роботи здобувачів широко застосовується сучасний метод селф-тіпінгу (selftaping) – власного запису поетичних, музичних творів, сценічних етюдів. У сучасній мистецькій індустрії кастинг, прослуховування або творчі конкурси все частіше відбуваються у форматі online, коли учасникам потрібно надсилати записи своїх творчих робіт. Тому опанування техніки selftaping стало невід'ємною частиною практичної підготовки студентів: вони вчаться налаштовувати світло, звук, фон, правильно кадруватися і «артистично подавати себе» на камеру. Засвоєння цих умінь у навчанні допомагає вміло і якісно підготувати творчий матеріал.

В процесі навчання набули широкого використання ідеї проєктного навчання. Проєктно-орієнтоване навчання передбачає опанування матеріалом шляхом активної роботи над творчими проєктами. В контексті дисципліни «Основи акторської майстерності» це означає самостійне створення здобувачами музично-літературних композицій, театралізованих тематичних концертів, сценічних етюдів тощо. Така форма роботи дозволяє працювати над творчим проєктом від ідеї

до сценічного втілення. Студенти мають можливість обрати один з видів художньо-творчого проєкту: груповий музично-сценічний проєкт із залученням оркестру, вокального ансамблю, хору, хореографічного колективу; індивідуальний виконавський проєкт (сольний концерт, моновистава); мистецький проєкт інтегративного типу (підготовка музично-виховного заходу, що містить підбір та опрацювання відповідної літератури, музичне оформлення заходу, пошук аудіовізуального ряду, розробка конферансу підготовка до захисту і презентації проєкту).

Даний метод сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів мистецтва, адже в процесі роботи над проєктом вони прагнуть знайти нестандартне рішення, генерують креативні ідеї, розвивають артистичні і режисерські здібності.

Разом з тим, застосовуються інноваційні театралізовані форми проведення підсумкових занять з «Основ акторської майстерності». Конкурс з акторської майстерності – своєрідне творче змагання на краще виконання вправ акторського тренінгу, етюдів, пластичних композицій, уривків з поетичних або прозових творів, сцен з драматургічних творів. Система конкурсу дозволяє його учасникам проявити свій творчий потенціал, усвідомити власний рівень професійного розвитку: розкрити артистичні здібності, виявити фахові знання, уміння і навички в області акторської техніки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напреду. Театрально-педагогічні новітні технології в системі фахової підготовки вчителя мистецтва є важливим інструментом формування педагогічного артистизму. Вони доповнюють і збагачують класичну методику, вдосконалюють мистецьку освіту. Досвід впровадження театрально-педагогічних інновацій у процес підготовки вчителя мистецтв демонструє ефективне формування артистичної компетентності майбутнього фахівця, що дозволяє поєднати художню, педагогічну та комунікативну складові його професійної діяльності. Подальше дослідження зазначеної проблеми передбачає глибоке осмислення використання таких інновацій у фаховій підготовці вчителя мистецтва і напрацювання нових стандартів навчання, в яких баланс традиційної школи і сучасних технологій створить оптимальний результат.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Василевська-Скупа Л. П., Кравцова Н. Є., Швець І. Б. Міждисциплінарна інтеграція як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2023. Т. 29. С. 50-56.
2. Великий тлумачний словник (BTC) сучасної української мови. URL: <https://1531.slovaronline.com/Артистизм> (дата звернення: 03.10.2025).
3. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн [та ін.]; ред. І. А. Зязюн; Академія педагогічної майстерності. 3-тє вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
4. Філософія педагогічної культури: навчально-методичний посібник / Укл.: Мартиненко Л. Б., Гончарова О. В. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 306 с.

5. Alves A. & Nogueira M. Embodiment Consciousness in Music Performance Pedagogy. *Empirical Musicology Review*. 2024. 19 (1). P. 10-24.

6. Haselbach B., Kugler M. Orff-Schulwerk. *Grundlagentexte 1932–2010*. München. 2020. 214 S.

7. Muzyka O., Lopatiuk Y., Belinska T., Belozerskaya A., Shvets I. Modern aesthetic education and its further directions. *Linguistics and Culture Review*. 2021. 5 (S4). P. 12-21. URL: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1537>

8. Schonmann S. Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations. Dordrecht: Springer. 2006. 224 p.

REFERENCES

1. Vasylevska-Skupa, L. P., Kravtsova, N. Ye., Shvets, I. B. (2023). Mizhdystyplinarna intehtatsiia yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Interdisciplinary integration as an important factor in the professional training of a future teacher of musical art]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. Serii 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. T. 29. S. 50-56. [in Ukrainian]
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk (VTS) suchasnoi ukrainkoi movy [Large Explanatory Dictionary (VTS) of the Modern Ukrainian Language]. URL: <https://1531.slovaronline.com/Артистизм> [in Ukrainian]
3. Pedahohichna maisternist (2008) [Pedagogical skills]: pidruchnyk / I. A. Ziazun [ta in.]; red. I. A. Ziazun; Akademiia pedahohichnoi maisternosti. 3-tie vyd., dopov. i pererobl. K.: SPD Bohdanova A. M. 376 s. [in Ukrainian]
4. Filosofiia pedahohichnoi kultury (2018). [Philosophy of pedagogical culture]: navchalno-metodychnyi posibnyk / Ukl.: Martynenko L. B., Honcharova O. V. Uman: VPTs «Vizavi». 306 s. [in Ukrainian]
5. Alves, A. & Nogueira, M. (2024). Embodiment Consciousness in Music Performance Pedagogy. *Empirical Musicology Review*. 19 (1). S. 10-24. [in English]
6. Haselbach, B., Kugler, M. (2020). Orff-Schulwerk. *Basic Texts 1932–2010*. Munich. 214 p. [in German]
7. Muzyka, O., Lopatiuk, Y., Belinska T., Belozerskaya, A. & Shvets, I. (2021). Modern aesthetic education and its further directions. *Linguistics and Culture Review*. Vol. 5 (S4). S. 12-21. URL: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1537> [in English]
8. Schonmann, S. (2006). Theatre as a Medium for Children and Young People: Images and Observations. Dordrecht: Springer. 224 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШВЕЦЬ Ірина – народна артистка України, професор кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: театрально-педагогічні новітні технології як інструмент формування артистичних умінь майбутнього вчителя мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHVETS Iryna – People's Artist of Ukraine, Professor of the Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methods of Music Education Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: The latest theatrical and pedagogical technologies as a tool for forming the artistic skills of a future art teacher.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 37.091.12:004.9:794

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-521-525

ГУДИМА Віталій –

аспірант Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5940-1334>

e-mail: Hudyma@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Стаття присвячена дослідженню можливостей використання відеоігор як сучасного інструмента професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів у контексті глобальних освітніх трансформацій. Особливу увагу приділено тому, як ігрові технології сприяють формуванню ключових професійних компетентностей майбутніх учителів суспільствознавчих предметів, зокрема критичного мислення, навичок аргументованої дискусії, уміння працювати з інформацією, аналізувати соціальні процеси й приймати обґрунтовані рішення. Особливу увагу приділено використанню симуляцій, стратегічних ігор і рольових ігрових платформ для формування критичного мислення, комунікативних умінь, навичок аналізу соціальних процесів та прийняття рішень. Підкреслено, що відеоігри виступають ефективним засобом моделювання соціальних процесів, історичних подій, міжкультурної комунікації та конфліктних ситуацій, даючи можливість студентам отримати практичний досвід у безпечному, контрольованому й динамічному середовищі. Проведено систематизацію експериментальних досліджень, міждисциплінарних проєктів, а також концептуальних робіт із гейміфікації навчання, історіографічного дизайну та пост-відеоігрової педагогіки. Особлива увага приділена аналізу навчального потенціалу різних жанрів відеоігор, їхній взаємодії з освітніми цілями та можливостям розвитку літературної, наукової та технологічної грамотності. Узагальнено ключові педагогічні принципи застосування відеоігор, підкреслено необхідність адаптації ігор до вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти. Висвітлено перспективи використання відеоігор для активізації освітнього процесу, розвитку самостійного мислення та формування міждисциплінарних компетентностей. Зроблено висновок, що відеоігри мають значний потенціал у модернізації системи підготовки вчителів суспільствознавчих дисциплін, а також визначено перспективні напрями подальших досліджень, пов'язані з розробкою методичних рекомендацій, оцінюванням ефективності ігрових практик та адаптацією міжнародного досвіду до українського освітнього контексту.

Ключові слова: відеоігри, гейміфікація, вчителі суспільствознавчих предметів, професійна підготовка.

HUDYMA Vitalii –

PHD student at the Ukrainian
state university named

after Mykhailo Drahomanov

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5940-1334>

e-mail: Hudyma@gmail.com

THE USE OF VIDEO GAMES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL STUDIES TEACHERS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

The article explores the potential of using video games as a modern tool in the professional training of future social studies teachers within the context of global educational transformations. Particular attention is given to how game-based technologies contribute to the development of key professional competencies of future teachers of social science subjects, including critical thinking, argumentation skills, the ability to work with information, analyze social processes, and make well-grounded decisions. Special emphasis is placed on the use of simulations, strategy games, and role-playing platforms for fostering critical thinking, communication skills, the analysis of social dynamics, and decision-making abilities. The article highlights that video games serve as an effective means of modelling social processes, historical events, intercultural communication, and conflict situations, allowing students to gain practical experience in a safe, controlled, and dynamic environment. A systematization of experimental studies, interdisciplinary projects, and conceptual works on gamification, historiographic design, and post-videogame pedagogy is presented. Particular attention is devoted to analyzing the educational potential of different videogame genres, their alignment with educational goals, and their ability to develop literary, scientific, and technological literacy. The key pedagogical principles of implementing video games in education are summarized, emphasizing the need to adapt games to learners' age-related and psychological characteristics. The article outlines the prospects of using video games to enhance the educational process, promote independent thinking, and foster interdisciplinary competencies. It concludes that video games hold significant potential for modernizing the system of training social studies teachers and identifies promising directions for further research, including the development of methodological guidelines, evaluation of game-based practices, and adaptation of international experience to the Ukrainian educational context.

Key words: video games, gamification, social studies teachers, professional training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі відеоігри стали невід'ємною частиною повсякденного життя молоді, що зумовлює їхню зростаючу значущість у сфері освіти та розвитку. Педагогічний потенціал інтерактивних ігор привертає увагу дослідників різних напрямів – від психології та педагогіки до гуманітарних наук і медіа-досліджень. Ігрові середовища здатні поєднувати навчання та розвагу, стимулювати критичне мислення, розвиток когнітивних і соціальних навичок, а також підвищувати

мотивацію до навчання, що робить їх перспективним інструментом у формуванні освітніх практик нового покоління.

Водночас міжнародні дослідження свідчать про багатовимірність ефектів відеоігор: вони можуть позитивно впливати на засвоєння знань та розвиток навичок, водночас піднімаючи питання про етичні, соціальні та психологічні наслідки використання ігрового контенту. Поява концепцій, таких як «історіографічний дизайн ігор» або «пост-відеоігрова педагогіка», дозволяє розглядати ігри

як повноцінний освітній ресурс, здатний формувати нові форми навчальної взаємодії та сприяти розвитку літературної, наукової та технологічної грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням класифікацією та характеристикою ігор з розвитку творчої уяви займався (Т. Дуткевич). Творчими іграми займалася (А. Усова, Є. Кравцова, Р. Жуковська). Вивченням комп'ютерних ігор для дітей займалися такі дослідники (І. Бурмистров, В. Грамолин, О. Кивлюк, Б. Нікітін, С. Мазуряк). Водночас міжнародний досвід використання відеоігор у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів потребує є маловивченим.

Метою статті є узагальнення та систематизація досліджень міжнародного досвіду використання відеоігор як педагогічного інструменту у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів, аналіз їхнього впливу на навчання, мотивацію та розвиток фахових компетентностей, а також виділення основних тенденцій і перспектив інтеграції відеоігор у сучасний освітній процес закладів вищої освіти.

Методи. У більшості сучасних досліджень використання відеоігор в освіті застосовуються експериментальні підходи, спрямовані на оцінку їхнього впливу на навчальні результати, мотивацію та когнітивні процеси майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Типовими методами є порівняння груп, які використовують різні навчальні технології, наприклад, відеоігри та комп'ютерні симуляції, або порівняння традиційних методів навчання із гейміфікованими підходами. Дослідники також широко застосовують міждисциплінарні та проєктні методики, коли учні самостійно створюють навчальні або історичні ігри у співпраці з іншими спеціальностями, що дозволяє одночасно оцінювати навчальні результати і мотивацію.

У власному дослідженні застосовано комплексний підхід, що поєднує аналіз наявної наукової літератури з систематизацією досвіду міжнародних практик використання відеоігор. Основна методика полягала у побудові тематичних блоків, у яких порівнювались цілі, методи та результати різних освітніх ігор, а також виокремлювались тенденції у застосуванні відеоігор для розвитку когнітивних і соціальних компетентностей. Крім того, проводився контент-аналіз джерел, що дозволив виявити ключові педагогічні принципи та потенційні обмеження використання відеоігор в професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Такий підхід забезпечує комплексний огляд міжнародного досвіду та дозволяє сформулювати рекомендації для інтеграції відеоігор у сучасну вищу освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження впливу відеоігор на молодь розпочалося практично відразу після того, як вони стали масовим культурним явищем. Уже в 1980-х роках з'являлися комплексні праці, спрямовані на вивчення цього феномену. Одним із перших експериментальних досліджень було вивчення

поведінкових наслідків взаємодії з різними жанрами ігор. Зокрема, діти, які грали у гру з елементами насильства, у подальшому демонстрували агресивніші моделі поведінки, тоді як ті, хто обирав нейтральну гру, схилилися до відтворення мирних ігрових сюжетів у вільний час [13]. Подібні результати дали підстави для формування дискусії щодо ризиків насильницького контенту в іграх та його впливу на психіку молодших користувачів.

Проте вже невдовзі науковий інтерес змістився від виключно негативних аспектів до пошуку потенційних освітніх і розвивальних можливостей відеоігор. Дослідження показали, що регулярне використання ігор може позитивно впливати на швидкість реакцій, координацію рухів, просторову уяву та навіть самооцінку дітей. Саме здатність ігор викликати інтерес, емоційне залучення та відчуття виклику зробила їх перспективним інструментом в професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Так, концепція «edutainment» розглядала відеоігри як ефективне поєднання навчання та розваги, здатне підтримувати увагу здобувачів освіти і підсилювати мотивацію до засвоєння нового матеріалу.

Окрему увагу дослідники звертали на можливості використання ігор для розвитку здобувачів освіти із особливими освітніми потребами. Було доведено, що ігрове середовище може сприяти формуванню базових комунікативних та соціальних навичок у здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра, покращувати мовні компетентності, елементарні математичні вміння та здатність до концентрації уваги. Відомі приклади застосування ігор і для корекції імпульсивності та підвищення рівня самоконтролю у здобувачів освіти із синдромом дефіциту уваги. Відеоігри поступово знайшли своє місце і в медицині. Було показано, що спеціально розроблені ігри можуть підвищувати рівень самостійного догляду у дітей із хронічними захворюваннями, зменшувати кількість екстрених звернень по медичну допомогу та навіть використовуватися в реабілітаційних програмах. Окремі дослідження також акцентували на їхній ролі у профілактичній діяльності, наприклад, у сфері боротьби з ВІЛ/СНІДом [8].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що міжнародний досвід дослідження відеоігор засвідчує багатовимірність їхнього впливу: від потенційних загроз, пов'язаних із насильницьким контентом, до широких перспектив застосування у навчанні, соціалізації та медицині. Такий підхід відкриває нові можливості для педагогіки, водночас потребуючи обережності у виборі контенту та форм його інтеграції в професійну підготовку майбутніх учителів суспільствознавчих предметів.

У сучасному науковому дискурсі відеоігри дедалі частіше розглядаються як потужний інструмент для вивчення культурних, соціальних та освітніх процесів. Дослідники наголошують, що ігрові практики змінюють уявлення про ідентичність, креативність та моральні цінності, а також відкривають нові можливості для навчання.

У працях, присвячених гуманітарному аналізу відеоігор, вони описуються як форма політичного, етичного та релігійного дискурсу, що вже впливає на педагогічні стратегії та підходи до навчання. Такий підхід дозволяє поєднати дослідження ігор із ширшим контекстом культурної освіти й гуманітарної науки [3].

Зростання ролі відеоігор у суспільстві зумовлює потребу переосмислення їхнього потенціалу в професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Попри очевидну популярність цього явища, дослідники зазначають, що його дидактичні можливості використовуються ще не повною мірою. Відеоігри природно формують когнітивні та соціальні навички, проте традиційні підходи до створення освітніх ігор часто не враховують усього спектра їхнього впливу. У наукових працях пропонуються альтернативні концепції розробки, що передбачають створення продуктів із ширшими можливостями для розвитку особистості та водночас привабливим ігровим досвідом [5].

Відеоігри вже не сприймаються лише як розважальний продукт – вони стають інструментом соціалізації, формування громадянських цінностей, розвитку критичного мислення та медіаграмотності. У цьому контексті майбутнім педагогам важливо опановувати можливості використання ігрових середовищ для моделювання соціальних процесів, аналізу суспільних взаємодій і створення навчальних ситуацій, що сприяють активному та усвідомленому залученню учнів. Такий підхід дозволяє розширити педагогічний інструментарій і адаптувати освітній процес до потреб покоління, яке зростає в умовах цифрової культури.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із розробкою освітніх ігор, що використовують сучасні технології і створюють інтерактивне соціальне середовище. Значний інтерес викликає ідея використання механіки масових багатокористувацьких рольових онлайн-ігор у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Застосування MMORPG-рушіїв відкриває можливість розробляти навчальні сценарії, які сприяють формуванню умінь аналізувати соціальні процеси, взаємодіяти в групах, здійснювати модерацію дискусій та приймати обґрунтовані рішення в умовах змодельованих суспільних ситуацій. Такі платформи забезпечують високий рівень занурення та автентичності соціальної взаємодії, дозволяючи здобувачам освіти розвивати критичне мислення, комунікативні компетентності та навички співпраці – ключові елементи професійного становлення майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів. Крім того, MMORPG-середовище сприяє формуванню готовності до роботи з різними групами здобувачів освіти, реалізації інтерактивних методів навчання та впровадженню діяльнісного підходу у педагогічну практику [7].

Таким чином, міжнародний досвід підтверджує, що освітній потенціал відеоігор виходить далеко за межі простого використання їх як «додатку» до професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Йдеться

про цілісний підхід, де відеоігри постають не лише як інструмент тренування окремих навичок, а й як культурний та педагогічний феномен, здатний формувати нові освітні середовища.

Важливим напрямом досліджень є аналіз ролі новітніх технічних засобів у підвищенні мотивації професійної діяльності майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Особливу увагу привертають відеоігри, адже вони становлять звичну частину дозвілля для значної частини молоді, що створює передумови для використання їхнього потенціалу в освітньому процесі. Один із прикладів практичного застосування такого підходу – залучення здобувачів освіти до створення власних ігор. У міждисциплінарних проєктах, де представники різних спеціальностей працювали над розробкою історично орієнтованих відеоігор, було зафіксовано підвищення навчальної мотивації. Спільна робота студентів з комп'ютерних наук та історії протягом кількох років показала, що створення ігор як навчальний інструмент забезпечує вищий рівень залучення та зацікавленості порівняно з традиційними методами викладання [11].

Більш сучасні дослідження також підтверджують доцільність інтеграції відеоігор у навчальне середовище, розглядаючи їх як частину ширшого процесу модернізації освіти. Використання ігор в освітньому процесі дозволяє зробити навчання більш якісним, інтерактивним і мотивуючим для здобувачів освіти. Зокрема, іспанське опитування, у якому взяли участь 400 респондентів віком від 11 до 64 років, мало на меті з'ясувати, яким чином гравці оцінюють користь або шкоду від відеоігор у сфері освіти. Результати показали наявність кількох груп із різними поглядами: від дуже позитивних до більш обережних і консервативних. Водночас загальна тенденція виявилася сприятливою, оскільки більшість учасників висловлювала впевненість у позитивному впливі відеоігор на особистісний розвиток. Це відкриває перспективи для їх активнішого впровадження не лише в освітньому процесі, а й у ширших соціальних практиках [12].

Цікавий підхід до інтеграції відеоігор у професійну підготовку майбутніх учителів пропонує дослідження Ендрю Берна. У книзі «Literature, videogames and learning» (2021) автор аналізує взаємозв'язок між літературою, ігровими практиками та освітою, наголошуючи на тому, що відеоігри можуть виступати новою формою «літератури». Берна доводить, що сучасні ігри володіють складними наративними структурами, розробкою персонажів і деталізованими світами, які можна досліджувати за допомогою інструментарію літературознавства. Він пропонує розглядати ігри як продовження класичних літературних форм, проводячи паралелі між ігровими сюжетами та епічними поемами чи драматургічними творами. Такий підхід відкриває нові можливості для майбутніх учителів суспільствознавчих предметів, адже відеоігри здатні не лише розважати, а й формувати критичне мислення, розвивати здатність до аналізу та поглиблювати знання з історії та культури [4].

Вагомий внесок у теоретичне осмислення освітнього потенціалу ігор зробив і Джеймс Пол Джі, чия праця «What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy» (2003) стала фундаментальною для становлення напрямку «ігрової педагогіки». Джі виокремив 36 принципів «якісного навчання», закладених у дизайн успішних відеоігор, які, на його думку, можна застосовувати і в освітньому середовищі. Подальші дискусії навколо його ідей, зокрема у статті, що об'єднала двадцять одне теоретичне та емпіричне дослідження, показали актуальність переосмислення цих принципів у постцифровому контексті. Автори пропонують нові аналітичні підходи до вивчення ігрових практик, наголошуючи на важливості критичного перегляду уявлень про потенціал технологій у навчанні [1].

Ідеї Джі за два десятиліття витримали перевірку часом і нині сприймаються як своєрідний канон дослідження відеоігор у сфері освіти. Науковець підкреслював, що якісні ігри є своєрідними «машинами навчання», які зацікавлюють гравця, змушують його опановувати складні системи правил і поступово переходити до більш високих рівнів майстерності. У цьому сенсі навчання в ігровому середовищі розглядається як результат своєрідного «дарвінівського відбору»: лише ті ігри, які вчать і водночас приносять задоволення, здобувають популярність і забезпечують виживання розробникам. Саме в такій здатності поєднувати виклик, складність і задоволення Джі вбачав головну освітню цінність відеоігор [6].

Окрему увагу дослідники приділяють порівнянню різних технологій навчання, зокрема використанню симуляцій та відеоігор. Метааналізи засвідчують, що обидва підходи мають навчальний потенціал, але прямих порівнянь досі бракує. У роботі Дж. Магани було проведено експеримент, де учасників випадковим чином розподілили на дві групи: одна використовувала комп'ютерну симуляцію для дослідження електричних зарядів у форматі inquiry-based learning, інша – відеогру для game-based learning. Результати засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей у засвоєнні матеріалу, хоча гра сприймалася як більш захоплююча, але водночас більш фруструюча. Автори наголошують, що успіх залежить від правильного поєднання технології з педагогічними цілями та врахування когнітивного навантаження й емоцій учнів [10].

Не менш цікавим є напрям так званого «історіографічного дизайну відеоігор», який розвиває ідею використання ігор для репрезентації історії. Дж. Базиль та колеги аналізують, як інструменти геймдизайну можуть бути застосовані для формування історичних аргументів і як історики можуть використовувати створення ігор як «альтернативу перу». Автори пропонують загальні принципи дизайну історичних відеоігор і визначають їх як потенційний новий метод дослідження й викладання історії [2].

Поряд із цим розгортається дискусія щодо ролі відеоігор у формуванні грамотності. Д. Куцяніс пропонує критичний «пост-відеоігровий»

підхід, який трактує ігри не лише як інструмент навчання, а як елемент складного соціокультурного й історичного контексту. На основі кількісних і якісних даних автори показують, що, хоча ігри стали звичною практикою для підлітків, соціальні нерівності, пов'язані з вихованням, шкільними практиками й літературними ідентичностями, залишаються незмінними. Це ставить під сумнів уніфіковане використання відеоігор в закладах вищої освіти й підкреслює необхідність історично чутливого підходу до їх інтеграції в освітній процес [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження засвідчує, що відеоігри мають значний педагогічний потенціал у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Аналіз міжнародного досвіду доводить, що ігрові технології можуть виступати ефективним інструментом формування критичного мислення, медіаграмотності, комунікативних умінь та здатності до аналізу складних соціальних процесів. Інтерактивні симуляції, рольові й стратегічні ігри створюють умови для моделювання реальних суспільних ситуацій, дозволяючи здобувачам освіти безпечно набувати практичного досвіду, розвивати навички співпраці та приймати обґрунтовані рішення.

Важливим результатом є усвідомлення потреби в цілеспрямованій методичній підготовці майбутніх педагогів до використання відеоігор у навчальному процесі, а також у розробці педагогічно обґрунтованих сценаріїв і дидактичних моделей їх інтеграції. Виявлені виклики – технологічна нерівність, неоднорідність цифрових компетентностей та етичні аспекти – підкреслюють необхідність комплексного підходу до впровадження ігрових практик.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що відеоігри здатні модернізувати систему підготовки вчителів суспільствознавчих дисциплін, зробивши її більш гнучкою, інтерактивною та наближеною до реальних потреб сучасної молоді. Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка компетентнісних моделей використання відеоігор, оцінювання ефективності ігрових підходів та адаптація напрацьованого міжнародного досвіду до українського освітнього середовища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bacalja A., Nichols T. P., Robinson B., Bhatt I., Kucharczyk S., Zomer C. & Schnaider K. Postdigital videogames literacies: thinking with, through, and beyond James Gee's learning principles. *Postdigital Science and Education*. 2024. 6(4). Pp. 1103-1142.
2. Bazile J. A. An "alternative to the pen"? Perspectives for the design of historiographical videogames. *Games and Culture*. 2022. 17(6). Pp. 855-870.
3. Brown H. J. Videogames and education. Routledge. 2014.
4. Burn A. Literature, videogames and learning. Routledge. 2021.
5. Fabricatore C. Learning and videogames: An unexploited synergy. 2000.

6. Gee J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*. 2003. 1(1). Pp. 20-20.
7. González-González C., & Blanco-Izquierdo F. Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education*. 2012. 58(1). Pp. 250-262. [in English]
8. Griffiths M. D. The educational benefits of videogames. *Education and health*. 2002. 20(3). Pp. 47-51.
9. Koutsogiannis D., & Adampa V. Videogames and (language) education: Towards a critical post-videogaming perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 2022. Pp. 1-28.
10. Magana, A. J., Hwang, J., Feng, S., Rebello, S., Zu, T., & Kao, D. Emotional and cognitive effects of learning with computer simulations and computer videogames. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022. 38(3). Pp. 875-891.
11. Molins-Ruano P., Sevilla C., Santini S., Haya P. A., Rodríguez P. & Sacha G. M. Designing videogames to improve students' motivation. *Computers in Human Behavior*. 2014. 31. Pp. 571-579.
12. Núñez-Barriopedro E., Sanz-Gómez Y., & Ravina-Ripoll R. Videogames in education: Benefits and harms. *Revista Electrónica Educare*. 2020. 24(2). Pp. 240-257.
13. Schutte N. S., Malouff J. M., Post-Gorden J. C., & Rodasta A. L. Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*. 1988. 18(5). Pp. 454-460.

REFERENCES

1. Bacalja, A., Nichols, T. P., Robinson, B., Bhatt, I., Kucharczyk, S., Zomer, C., ... & Schnaider, K. (2024). Postdigital videogames literacies: thinking with, through, and beyond James Gee's learning principles. *Postdigital Science and Education*. 6(4). Pp. 1103-1142. [in English]
2. Bazile, J. A. (2022). An "alternative to the pen"? Perspectives for the design of historiographical videogames. *Games and Culture*. 17(6). Pp. 855-870. [in English]
3. Brown, H. J. (2014). *Videogames and education*. Routledge. [in English]
4. Burn, A. (2021). *Literature, videogames and learning*. Routledge. [in English]
5. Fabricatore, C. (2000). *Learning and videogames: An unexploited synergy*. [in English]

6. Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*. 1(1). Pp. 20-20. [in English]
7. González-González, C., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education*. 58(1). Pp. 250-262. [in English]
8. Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*. 20(3). Pp. 47-51. [in English]
9. Koutsogiannis, D., & Adampa, V. (2022). Videogames and (language) education: Towards a critical post-videogaming perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. Pp. 1-28. [in English]
10. Magana, A. J., Hwang, J., Feng, S., Rebello, S., Zu, T., & Kao, D. (2022). Emotional and cognitive effects of learning with computer simulations and computer videogames. *Journal of Computer Assisted Learning*. 38(3). Pp. 875-891. [in English]
11. Molins-Ruano, P., Sevilla, C., Santini, S., Haya, P. A., Rodríguez, P., & Sacha, G. M. (2014). Designing videogames to improve students' motivation. *Computers in Human Behavior*. 31. Pp. 571-579. [in English]
12. Núñez-Barriopedro, E., Sanz-Gómez, Y., & Ravina-Ripoll, R. (2020). Videogames in education: Benefits and harms. *Revista Electrónica Educare*. 24(2). Pp. 240-257. [in English]
13. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Post-Gorden, J. C., & Rodasta, A. L. (1988). Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors 1. *Journal of Applied Social Psychology*. 18(5). Pp. 454-460. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГУДИМА Віталій – аспірант Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: використання відеоігор у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів; міжнародний досвід.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HUDYMA Vitalii – PHD student at the Ukrainian state university named after Mykhailo Drahomanov.

Scientific interests: the use of video games in the professional training of future social studies teachers: international experience.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 316.77:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-525-530

НАСТРАДІН Володимир –

кандидат технічних наук, професор,
професор кафедри професійної підготовки,
документознавства та публічного управління
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7208-6986>
e-mail: nastradin@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: АНАЛІЗ ЗАГРОЗ ТА МЕХАНІЗМІВ ЗАХИСТУ

У статті досліджується питання інформаційної безпеки у соціальних мережах, проведено аналіз загроз та механізмів захисту у провідних соціальних мережах. Обґрунтовано необхідність підвищення рівня медіаосвіти та кібергігієни користувачів соціальних мереж цифрового простору.

Аналіз наукових праць показує, що в соціальних мережах все більше збільшується роль деструктивного впливу, підвищуються ризики поширення дезінформації, інформаційно-психологічних операцій, кібершахрайства тощо. Незважаючи на чітке визнання людського фактору як джерела загроз і вразливостей, національне законодавство та існуючі дефініції не містять системного

механізму для формування індивідуальної стійкості громадян до цих загроз, що потребує введення та детального дослідження концепції кібергігієни, спроможної забезпечити індивідуальний захист користувачів в інформаційному просторі.

У статті проведено класифікацію інформаційних загроз, проведено аналіз правових засад захисту даних, зокрема європейського та чинного українського законодавства у цій сфері. Запропоновано розширити концепцію інформаційної безпеки за рахунок кібергігієни, як ключового елементу, що формує свідомі та дисципліновані поведінкові навички кінцевих користувачів.

Проведено порівняльний аналіз безпеки та конфіденційності у соціальних мережах Facebook (Meta), Telegram, TikTok. Визначено, що Facebook демонструє найвищий рівень відповідності міжнародним стандартам захисту приватності, найбільш широкий набір засобів кібербезпеки та найбільш розгалужену інфраструктуру для боротьби з маніпуляціями та дезінформацією. Проведено експериментальне дослідження оцінки рівня кібергігієни користувачів соціальних мереж, яке підтвердило, що людський фактор є основною вразливістю, оскільки технічні та поведінкові практики захисту ігноруються переважною більшістю респондентів.

Зроблено висновок про те, що потребує подальшого дослідження і постійного моніторингу рівень кібергігієни користувачів, організація дієвої системи медіаосвіти та розробка заходів протидії соціальній інженерії та інформаційно-психологічним операціям у соцмережах.

Ключові слова: інформаційна безпека, кібербезпека, інтернет-комунікації, соціальні мережі, кібергігієна, медіаосвіта.

NASTRADIN Volodymyr –

Candidate of Technical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Professional Training,
Document Studies and Public Administration
of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7208-6986>

e-mail: nastradin@ukr.net

INFORMATION SECURITY IN SOCIAL NETWORKS: ANALYSIS OF THREATS AND PROTECTION MECHANISMS

The article examines the issue of information security in social networks, analyzes threats and protection mechanisms in leading social networks. The need to increase the level of media education and cyber hygiene of users of social networks in the digital space is substantiated.

Analysis of scientific works shows that the role of destructive influence is increasingly increasing in social networks, the risks of spreading disinformation, information and psychological operations, cyber fraud, etc. are increasing. Despite the clear recognition of the human factor as a source of threats and vulnerabilities, national legislation and existing definitions do not contain a systematic mechanism for building individual resilience of citizens to these threats. This requires the introduction and detailed study of the concept of cyber hygiene, capable of ensuring individual protection of users in the information space.

The article provides a classification of information threats and an analysis of the legal principles of data protection, in particular, European and current Ukrainian legislation in this area. It is proposed to expand the concept of information security through cyber hygiene as a key element that forms conscious and disciplined behavioral skills of end users.

A comparative analysis of security and privacy on social networks Facebook (Meta), Telegram, TikTok was conducted. It was determined that Facebook demonstrates the highest level of compliance with international privacy protection standards, the widest set of cybersecurity tools, and the most extensive infrastructure to combat manipulation and disinformation. An experimental study was conducted to assess the level of cyber hygiene of social media users, which confirmed that the human factor is the main vulnerability, as technical and behavioral protection practices are ignored by the vast majority of respondents.

It was concluded that the level of cyber hygiene of users, the organization of an effective system of media education, and the development of measures to counter social engineering and information and psychological operations in social networks require further research and constant monitoring.

Keywords: information security, cybersecurity, internet communications, social networks, cyber hygiene, media education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві ключовими цифровими комунікаціями стали соціальні мережі, серед яких найбільш поширені такі як Facebook, TikTok, Telegram та ін. Насьогодні вони стали важливим інструментом не тільки комунікації, а й формування суспільної думки, цифрової ідентичності, професійного розвитку та маркетингу. В той же час, активне використання соціальних мереж зумовлює нові виклики у сфері інформаційної безпеки та захисту персональних даних. За даними звіту дослідницької компанії DataReportal за 2025 рік, понад 5,2 млрд осіб мають облікові записи принаймні в одній соціальній мережі, а обсяг даних, які щоденно генеруються користувачами, вимірюється петабайтами [1].

Наряду з конструктивним характером впливу соціальних мереж все більше збільшується роль і деструктивного впливу. Створюються умови, при яких значно підвищуються ризики поширення дезінформації, інформаційно-психологічних опера-

цій, кібершахрайства тощо. Окрім того, викликом залишається низький рівень медіаосвіти та кібергігієни користувачів, що робить людський фактор одним із ключових ризиків. Саме тому важливу актуальну роль у сучасному суспільстві відіграє медіаосвіта, значно підвищується її роль в забезпеченні інформаційної безпеки людини, держави, суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на актуальність теми, в українському законодавстві та науковому колі немає однозначної позиції щодо поняття «інформаційна безпека» через його багатовимірний та міждисциплінарний характер. Законодавці та науковці розглядають інформаційну безпеку у дещо схожих, але різних площинах. **В правовому полі** фокус уваги зосереджений на захисті життєво важливих інтересів людини, суспільства держави від небезпек, що виникають у інформаційному просторі (змістовний вплив інформації). **В технологічній площині** увага фокусується на захисті самої інформації та інфраструктури, що її обробляє. Тут

інформаційна безпека розглядається через призму забезпечення трьох ключових принципів (тріада CIA): конфіденційності (Confidentiality), цілісності (Integrity) та доступності (Availability) інформації незалежно від її форми (цифрової, паперової, усної).

Різниця у фокусах цих площин зумовлює відсутність чіткого розмежування між термінами «інформаційна безпека» та «кібербезпека». Хоча наукова спільнота схильється до того, що кібербезпека є лише підсистемою (або підмножиною) інформаційної безпеки, сфера дії якої обмежується захистом виключно цифрових систем і мереж від кіберзагроз, ця багатомірність залишає невизначеність, яка потребує подальшого аналізу [2].

В статті 1 Закону України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» кібербезпека визначається як «захищеність життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства та держави під час використання кіберпростору, за якої забезпечуються сталий розвиток інформаційного суспільства та цифрового комунікативного середовища, своєчасне виявлення, запобігання і нейтралізація реальних і потенційних загроз національній безпеці України у кіберпросторі». Стратегія інформаційної безпеки України, затверджена Указом Президента України від 28 грудня 2021 року № 685/2021, визначає інформаційну безпеку як стан захищеності національних інтересів, конституційних прав і свобод громадян в інформаційній сфері.

Українські науковці приділяють значну увагу дослідженню сутності та різних аспектів поняття «інформаційна безпека» та «кібербезпека» (В. Ліпкан, В. Цимбалюк, О. Горбенко, С. Морозов, І. Ткаченко, М. Присяжнюк та ін.). На їх думку інформаційна безпека виступає ширшим поняттям, що охоплює всі аспекти захисту інформації незалежно від її форми – електронної, друкованої чи усної. Її ключовими принципами є конфіденційність, цілісність та доступність. Кібербезпека, в свою чергу, є складовою інформаційної безпеки, орієнтованою виключно на цифрові аспекти. Вони включають в себе: захист комп'ютерних систем, мереж і програмного забезпечення від кібератак, шкідливого програмного забезпечення та інших цифрових загроз.

Незважаючи на чітке визнання людського фактора як джерела загроз і вразливостей [3, 4], національне законодавство та існуючі дефініції не містять системного механізму для формування індивідуальної стійкості громадян до цих загроз. Ці аспекти, в свою чергу, створюють ключову прогалину між масштабною державною стратегією інформаційної безпеки та дійсним технічним захистом на рівні кінцевого користувача. Усунення цієї прогалини потребує введення та детального дослідження концепції кібергігієни, представленої сукупністю поведінкових, когнітивних та комунікаційних навичок та спроможної забезпечити індивідуальний захист користувачів в інформаційному просторі.

Мета статті - провести аналіз загроз та механізмів захисту у провідних соціальних мере-

жах для вдосконалення механізмів забезпечення їх інформаційної безпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Системний аналіз інформаційної безпеки неможливий без чіткої класифікації загроз. Зважаючи на багатовимірний характер інформаційної безпеки, загрози їй прийнято класифікувати за різноманітними критеріями. Перш за все за все звернемо увагу на класифікацію загроз за видом властивості інформації, що порушується. Це так звана модель, визначена вище, як «тріада CIA». Згідно її *загроза конфіденційності* полягає в доступі неавторизованих сторін до конфіденційної приватної інформації. У будь-якій добре організованій системі кібербезпеки конфіденційність досягається шляхом визначення та забезпечення окремих рівнів доступу до інформації. Це часто означає організацію інформації за різними категоріями залежно від того, кому потрібен доступ до певних даних і наскільки ці дані конфіденційні. Іншими словами, інформація розділяється залежно від того, яка шкода ймовірно буде завдана у разі порушення конфіденційності. *Загроза цілісності* стосується загрози узгодженості, точності та достовірності даних у будь-який час. Це означає порушення захисту даних від зміни або видалення неавторизованими сторонами. І нарешті *загроза доступності* полягає в перешкоджанні легкого та постійного доступу до інформації для уповноважених сторін. Це вимагає ретельного обслуговування апаратного забезпечення, технічної інфраструктури, а також систем, що використовуються для зберігання та відображення даних.

Модель CIA фокусується на об'єкті захисту. Для розробки превентивних заходів, критично **важливим є аналіз критерію джерела походження загрози**. Відповідно до цього критерію, загрози поділяються на природні (стихійні лиха, кліматичні зміни), техногенні (збої та аварії апаратури) та штучні (антропогенні) [6].

Антропогенні загрози становлять основну частку всіх загроз інформаційній безпеці в світі. До антропогенних загроз належать: фішинг, злам акаунтів, зараження шкідливим програмним забезпеченням, навмисні чи ненавмисні людські помилки при роботі з інформаційними системами. За характером впливу антропогенні загрози поділяються на ненавмисні (помилки користувачів) і навмисні. Останні створюються людиною абсолютно свідомо і мають на меті несанкціонований доступ, змінення або знищення інформації та дестабілізацію інформаційного середовища. Зважаючи на військову інтервенцію росії в Україну, особливої актуальності набуває такий вид навмисних штучних загроз, як інформаційно-психологічні операції (ІПСО).

Узагальнюючи наведені класифікаційні підходи, можна зробити висновок, що загрози інформаційній безпеці є багатовимірним явищем, яке має технічні, організаційні, соціальні та психологічні аспекти. Їхня природа постійно змінюється під впливом розвитку інформаційних технологій, цифровізації суспільства та зростання обсягів оброблюваних даних.

Аналізуючи кіберзагрози, слід зазначити, що вони набули комплексного характеру. Соціальна інженерія та ПІСО активно експлуатують прогалини у кібергігієні користувачів. Ефективний захист цифрового середовища залежить не тільки від індивідуальної дисципліни, але й від політик безпеки, встановлених самими соціальними платформами. Політики безпеки по суті є механізмами захисту від можливих загроз.

Нами проведено порівняльний аналіз підходів до безпеки та конфіденційності, які застосовуються ключовими соціальними мережами, популярними в Україні: Facebook (Meta), Telegram, TikTok. Аналіз охоплював такі ключові аспекти:

регулювання обробки персональних даних (відповідність GDPR, місце зберігання даних, прозорість збору даних);

технічні інструменти та механізми безпеки (двофакторна автентифікація, шифрування, інструменти виявлення підозрілих входів, визначення ботів та фейкових акаунтів);

модераційні політики та інструменти протидії дезінформації (фактчекінг, алгоритми виявлення ПІСО, прозорість блокувань, можливість масових кампаній впливу, ризику пропаганди).

Порівняльний аналіз свідчить, що Facebook демонструє найвищий рівень відповідності міжнародним стандартам захисту приватності. Платформа офіційно дотримується вимог GDPR, регулярно публікує звіти прозорості, а обробка персональних даних здійснюється в дата-центрах ЄС та США із дотриманням сертифікованих протоколів безпеки.

Telegram декларує мінімальний обсяг збирання даних, однак не розкриває точних місць їхнього зберігання та не забезпечує повної прозорості щодо обробки, що унеможливорює однозначну оцінку рівня відповідності GDPR.

TikTok формально заявляє про відповідність GDPR, проте його діяльність тривалий час перебуває під посиленням нагляду регуляторів через підозри у надмірному зборі даних та можливому доступі до них третіх сторін

У сфері технічного захисту Facebook забезпечує найбільш широкий набір засобів кібербезпеки. Користувачам доступні двофакторна автентифікація, апаратні ключі, контроль активних сесій, а також автоматичні системи виявлення аномальної активності та підозрілих входів. Елементи машинного навчання використовуються для попередження фішингових атак, визначення бот-мереж та нейтралізації шкідливого контенту. Telegram пропонує високий рівень захисту лише у межах секретних чатів, де застосовується наскрізне шифрування. TikTok надає базові інструменти захисту – двофакторну автентифікацію, попередження про підозрілі входи та можливість керування пристроями. Проте платформа не застосовує наскрізне шифрування приватних повідомлень, а її алгоритмічна система рекомендацій залишається непрозорою, що збільшує ризики маніпулятивного впливу.

Порівняльний аналіз модераційних механізмів виявляє, що Facebook має найбільш розгалужену інфраструктуру для боротьби з маніпуляціями,

дезінформацією та політичними ПІСО. TikTok активно розвиває власні інструменти модерації, однак їхня ефективність залишається предметом критики, особливо у сфері політично чутливого контенту. Платформа використовує автоматизовані фільтри, але їхня точність недостатня, а затримки у видаленні шкідливої інформації створюють додаткові ризики. Telegram характеризується мінімальною модерацією, оскільки фокусується на свободі комунікації. Закриті групи та канали майже не контролюються центрально, що створює сприятливі умови для поширення дезінформації, пропаганди та координованих операцій впливу.

В сучасних умовах ефективна протидія загрозам неможлива без належного нормативно-правового регулювання, яке визначає правила збору, зберігання, обробки й захисту інформації, а також відповідальність за порушення цих норм. Тому наступним кроком до розуміння механізмів забезпечення інформаційної безпеки є аналіз правових засад захисту даних, зокрема європейського та чинного українського законодавства у цій сфері.

На відміну від технічних засобів, що покликані мінімізувати ризики загрози, правові норми забезпечують баланс між потребою суспільства в доступі до інформації та потребою особистості в збереженні права на приватність. Значне зростання обсягу персональних даних в мережі Інтернет зумовило потребу у формуванні чітких міжнародних і національних стандартів захисту інформації. На даний момент, ключовими документами у цій сфері є Загальний регламент Європейського Союзу про захист даних (General Data Protection Regulation – GDPR), ухвалений Європейським Парламентом і Радою ЄС №2016/679 від 27.04.2016 р. та законодавство України, яке покроково гармонізується з європейським законодавством в контексті Євроінтеграції.

В Україні правові засади захисту персональних даних визначені насамперед Законом України «Про захист персональних даних» № 2297-VI від 01.06.2010 р. (зі змінами). Крім базового закону, питання інформаційної безпеки та захисту приватності регулюються також законами України «Про інформацію», «Про електронні комунікації», «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» а також Стратегією інформаційної безпеки України» від 28.12.2021 р. У цих нормативно-правових актах визначено принципи безпечного функціонування цифрового простору, забезпечення конфіденційності комунікацій та реагування на кіберінциденти. З метою гармонізації українського законодавства з європейським, у 2023 році було схвалено нову редакцію законопроекту «Про захист персональних даних», розроблену на основі вимог GDPR.

Очевидно, що правове регулювання виконує критичну функцію у системі інформаційної та кібербезпеки. Однак, жодна правова норма, навіть найбільш суворя, не може бути достатньо ефективною у боротьбі з найкритичнішою вразливістю – індивідуальним людським фактором. Жоден закон не може контролювати особисту поведінку

користувача, яка призводить до ненавмисних помилок таких як використання слабких паролів чи відкриття підозрілих вкладень а також до успішної реалізації ПСГО, де цільовий вплив спрямований не на технічну систему, а на когнітивний та психологічний стан користувача.

Право, технології та організації забезпечують зовнішній периметр захисту, проте вони не можуть гарантувати внутрішньої стійкості окремої особи. Саме тому, для досягнення цілісного захисту в умовах гібридної війни, коли домінує маніпуляція, абсолютно необхідно розширити концепцію інформаційної безпеки за рахунок кібергігієни. Відповідно до Національної концепції кібербезпеки України, кібергігієна розглядається як «сукупність дій і навичок, спрямованих на зниження ризиків у кіберпросторі та підтримання належного рівня безпеки інформаційних систем і персональних даних користувачів» [5, 6]. Саме кібергігієна є ключовим елементом, що формує свідомі та дисципліновані поведінкові навички кінцевих користувачів.

Рівень кібергігієни користувачів визначає їх ступінь вразливості до кіберзагроз та психологічних маніпуляцій, зокрема соціальної інженерії, фішингу та інформаційно-психологічних операцій. На практиці все це означає не тільки технічну грамотність, а й свідоме ставлення до власних дій в мережі. Це стосується обміну інформацією в соціальних мережах, дотримання правил конфіденційності, використання двофакторної автентифікації, своєчасного оновлення програмного забезпечення тощо.

Для оцінка рівня кібергігієни користувачів соціальних мереж та виявлення основних ризиків, пов'язаних із недотриманням правил безпечної поведінки в цифровому середовищі нами проведено анонімне опитування серед найбільш активних користувачів соціальних мереж (55 респондентів). Завдання опитування полягали у визначенні: рівня обізнаності користувачів щодо базових принципів кібербезпеки; поширених помилок при роботі з персональними даними; ставлення до політик конфіденційності соціальних мереж; частоти використання захисних механізмів (складні паролі, двофакторна автентифікація, налаштування приватності тощо). Вибіркова сукупність включала користувачів різного віку починаючи з 18 років, які є користувачами соціальних мереж Facebook, Instagram, Telegram, TikTok та інших. У опитуванні взяло участь 67,3% жінок та 32,7% чоловіків. Опитування проводилося в онлайн-форматі за допомогою Google Forms в період з жовтня по листопад 2025 року. Отримані дані підтвердили, що людський фактор є основною вразливістю, оскільки технічні та поведінкові практики захисту ігноруються переважною більшістю респондентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Інформаційна та кібербезпека в соціальних мережах є багаторівневим явищем. Вона охоплює технічні, організаційні, поведінкові та правові аспекти. Правове регулювання захисту даних відіграє головну роль у формуванні безпечного інформаційного середовища і потребує

подальшого вдосконалення. Глибокий аналіз політик безпеки провідних соціальних платформ – Facebook, Telegram і TikTok вказує, що кожна з них має різні рівні відкритості, алгоритми модераторів та технічні інструменти захисту. Потребує подальшого дослідження і постійного моніторингу рівень кібергігієни користувачів.

Дієвим механізмом підвищення кібергігієни користувачів слугують організаційно-технічні заходи, серед яких: регулярне оновлення паролів, багатофакторна автентифікація, використання менеджера паролів, посилення налаштувань приватності, критична оцінка інформації, перевірка джерел та уникнення підозрілих контактів тощо. Особливої уваги в подальшому потребують наукові доробки щодо протидії соціальній інженерії та інформаційно-психологічним операціям у соцмережах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бунак Н. М. Соціальна безпека людини: сутність та шляхи забезпечення. *Економіка і суспільство*. Вип. №37. 2022. С. 27-33.
2. Горбенко О. І. Інформаційна та кібербезпека: концептуальні засади та практичні аспекти. Харків: Фоліо, 2017. 320 с.
3. Довгань О. Д. Правові засади формування і розвитку системи забезпечення інформаційної безпеки України. *Інформаційна безпека людини, суспільства, держави*. 2015. № 3. С. 6-17.
4. Титова Н. М. (та ін.) Інформаційна безпека та кібербезпека держави: навч. посіб. / за заг. ред. М. М. Присяжнюка. Київ : Ліра-К, 2024. 224 с.
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» від 3 березня 2021 р. № 167-р.
6. Богуш В. М., Богуш В. В., Бровко В. Д., Настратин В. П. Основи кіберпростору, кібербезпеки та кіберзахисту: навч. посіб. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 554 с.

REFERENCES

1. Bunjak, N.M. (2022) Social'na bezpeka lyudyny: sutnist' ta shlyakhy zabezpechennya [Human social security: essence and ways of ensuring it]. *Ekonomika i suspil'stvo*. Vyp. № 37. S. 27-33. [in Ukrainian]
2. Horbenko, O.I. (2017) Informatsiynna ta kiberbezpeka: koceptual'ni zasady ta praktychni aspekty. [Information and cybersecurity: conceptual foundations and practical aspects]. Kharkiv. Folio. 320 s. [in Ukrainian]
3. Dovhan' O.D. (2015) Pravovi zasady formuvannya i rozvytku systemy zabezpechennya informatsiynoyi bezpeky Ukrainy [Legal principles of the formation and development of the information security system of Ukraine]. *Informatsiynna bezpeka liudyny, suspil'stva, derzhavy*. № 3. S. 6-17. [in Ukrainian]
4. Tytova, N. M. (ta in.) (2024) Informatsiynna bezpeka ta kiberbezpeka derzhavy [Information security and cybersecurity of the state]: navch. posib. / za zah. red. M. M. Prysyazhnyuka. K. Lira-K. 224 s. [in Ukrainian]
5. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrainy (2021) «Pro skhvalennya Kontseptsii rozvytku zhyfrovyykh kompetentnostei ts zatverdzhennya planu zakhodiv z yiyi realizatsiyyi» [On the approval of the Concept for the Development of Digital Competencies and the approval of the action plan for its implementation]. Vid 3 bereznia 2021 r. № 167-r. [in Ukrainian]
6. Bohush, V. M., Bohush, V. V., Brovko, V. D., Nastradin, V. P. (2020) Osnovy kiberprostoru, kiberbezpeky ta kibtrzhystu [Fundamentals of Cyberspace,

Cybersecurity, and Cyberdefense]: navch. posib. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K. 554 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НАСТРАДІН Володимир – кандидат технічних наук, професор, професор кафедри професійної підготовки, документознавства та публічного управління Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: професійна підготовка фахівців з національної, інформаційної та кібербезпеки, системний аналіз, інформаційно-аналітична та управлінська діяльність.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NASTRADIN Volodymyr – Candidate of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Professional Training, Document Studies and Public Administration of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of specialists in national, information and cybersecurity, systems analysis, information and analytical and management activities.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.016:7.012

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-530-535

КОЗАРЬ Оксана –

доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інженерії, технологій та професійної освіти
Мукачівського державного університету
ORCID: <http://orcid.org/000-0001-6649-1699>
e-mail: okozar68@gmail.com

ЧЕПЕЛЮК Богдан –

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Мукачівського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-5475>
e-mail: bogdan24ch@ukr.net

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У СФЕРІ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ

У статті представлено та теоретично обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну, що відповідає сучасним вимогам освітнього середовища й ринку праці. Обґрунтовано актуальність проблеми розширення традиційних підходів до навчання, які б забезпечували повноцінну практичну підготовку, креативність та готовність до вирішення реальних професійних завдань. Наголошено на необхідності впровадження інноваційної, інтегрованої та практико-орієнтованої моделі навчання, спрямованої на розвиток когнітивних, діяльнісних і мотиваційно-ціннісних компонентів професійної компетентності.

Запропонована модель включає п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, змістовний, процесуально-технологічний, критеріально-оцінний та результативний, що забезпечує системність і логічну послідовність освітнього процесу. Зміст моделі орієнтований на міждисциплінарний підхід, проєктну діяльність, використання сучасних цифрових та інтерактивних технологій, зокрема 3D-моделювання, прототипування й цифрового проєктування. Особлива увага приділяється формуванню професійних навичок, розвитку критичного мислення, самоорганізації, здатності до адаптації технологій і ресурсів відповідно до конкретних виробничих умов.

Оцінювання ефективності моделі здійснюється за когнітивним, діяльним і мотиваційно-ціннісним критеріями з використанням таксономії Б. Блума. Доведено, що впровадження розробленої моделі сприяє підвищенню рівня професійної компетентності, конкурентоспроможності та готовності майбутніх фахівців у сфері технологій та дизайну до здійснення професійної діяльності відповідно до національних і міжнародних стандартів. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання моделі в освітніх програмах закладів вищої освіти для оновлення змісту підготовки, підвищення мотивації студентів, розвитку проєктного мислення та забезпечення сталого професійного зростання випускників у контексті сучасних соціально-економічних змін і трансформації системи професійної дизайнерсько-технологічної освіти з орієнтацією на інновації, практику та міждисциплінарну взаємодію в навчанні фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, технології, дизайн, модель навчання, проєктна діяльність, інтерактивні технології, міждисциплінарний підхід.

KOZAR Oksana –

Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Engineering,
Technologies and Professional Education
Mukachevo State University
ORCID: <http://orcid.org/000-0001-6649-1699>
e-mail: okozar68@gmail.com

CHEPELYUK Bohdan –

Graduate of the third (educational-scientific)
level of higher education
specialty 015 Professional Education (by specialization)
Mukachevo State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-5475>
e-mail: bogdan24ch@ukr.net

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST IN THE FIELD OF TECHNOLOGY AND DESIGN

The article presents and theoretically substantiates a model of formation of professional competence of a future specialist in the field of technology and design, which meets the modern requirements of the educational environment and the labor market. The relevance of the problem of the limitations of traditional approaches to training, which do not provide a sufficient level of practical training, creativity and readiness to solve real professional tasks, is substantiated. The need to implement an innovative, integrated and practice-oriented model of training aimed at the development of cognitive, activity and motivational and value components of professional competence is emphasized.

The proposed model includes five interrelated blocks: target, content, process-technological, criterion-evaluation and effective, which ensures the systematicity and logical sequence of the educational process. The content of the model is focused on an interdisciplinary approach, project activities, the use of modern digital and interactive technologies, in particular 3D modeling, prototyping and digital design. Particular attention is paid to the formation of soft and hard skills, the development of critical thinking, self-organization, the ability to adapt technologies and resources in accordance with specific production conditions.

The effectiveness of the model is assessed according to cognitive, activity and motivational-value criteria using B. Bloom's taxonomy. It has been proven that the implementation of the developed model contributes to increasing the level of professional competence, competitiveness and readiness of future specialists in the field of technology and design to carry out professional activities in accordance with national and international standards. The practical significance of the study lies in the possibility of using the model in educational programs of higher education institutions to update the content of training, increase student motivation, develop project thinking and ensure sustainable professional growth of graduates in the context of modern socio-economic changes and transformation of the system of professional design and technological education with an orientation towards innovation, practice and interdisciplinary interaction in the training of specialists.

Key words: professional competence, technologies, design, learning model, project activity, interactive technologies, interdisciplinary approach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким упровадженням інноваційних технологій, цифровізацією виробничих процесів та зростанням ролі креативних індустрій, зокрема сфери технологій і дизайну. За цих умов суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки фахівців, які мають володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й розвиненими практичними навичками, критичним і проєктним мисленням, здатністю до міждисциплінарної взаємодії та адаптації до швидких технологічних змін. Проте існуюча система підготовки фахівців у сфері технологій та дизайну значною мірою ґрунтується на традиційних освітніх підходах, що орієнтовані переважно на репродуктивне засвоєння знань і не забезпечують повноцінного формування професійної компетентності відповідно до актуальних вимог ринку праці.

Особливої актуальності набуває проблема недостатньої практичної спрямованості навчального процесу, обмежених можливостей відпрацювання складних технологічних операцій у лабораторних умовах та фрагментарного використання сучасних цифрових і інтерактивних технологій. Це знижує мотивацію студентів до навчання, ускладнює формування професійного мислення та перешкоджає розвитку здатності до самостійного розв'язання реальних професійних завдань. У зв'язку з цим виникає потреба у розробці та впровадженні цілісної моделі формування професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну, яка б інтегрувала сучасні педагогічні підходи, цифрові інструменти, проєктну діяльність і міждисциплінарні зв'язки. Реалізація такої моделі сприятиме підвищенню якості професійної підготовки, конкурентоспроможності випускників і їх готовності до успішної професійної діяльності в умовах динамічного розвитку технологій та дизайну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання уваги вітчизняних та зарубіжних учених до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері технологій та

дизайну. Дослідження Н. Колесник, Г. Куниця та Д. Погосьян [7] підкреслюють необхідність використання сучасних технологічних інструментів і програмних продуктів для подолання обмежень традиційної підготовки та розвитку практичних навичок студентів. Роботи J. Kim, H. Lee, Y. Cho [1] акцентують на орієнтації навчання на розв'язання реальних практичних задач і розвитку критичного мислення, професійної автономії та мотивації студентів. Вітчизняні дослідники О. Гладченко та ін. [5], П. Лізак і Н. Бокша [9] та О. Єжова [6] доводять доцільність інтеграції проєктної діяльності та міждисциплінарних підходів для формування конкурентоспроможного фахівця. Дослідження О. Джеджули та В. Василенка виділяють роль професійного мислення, здатності генерувати ідеї та адаптувати технології й ресурси під конкретні виробничі умови. А. Коломієць, О. Швець, Д. Коломієць, Ю. Бабчук [8] обґрунтовують необхідність застосування системного, синергетичного та інтегративного підходів у навчанні, а T. Sigahi, I. Rampasso, R. Anholon, L. Sznellar [3] підкреслюють значущість міждисциплінарності та розвитку м'яких і твердих навичок. Узагальнення робіт засвідчує потребу розробки цілісної моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері технологій та дизайну, що поєднує сучасні технології, практикоорієнтовані методи та міждисциплінарність.

Мета статті – полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну, спрямованої на підвищення ефективності освітнього процесу шляхом інтеграції сучасних педагогічних підходів, цифрових та інтерактивних технологій, проєктної діяльності й міждисциплінарних зв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну має ґрунтуватися на всебічному розвитку, враховуючи когнітивні та соціальні можливості, розвиток можливостей щодо практичного використання

знань, формування критичного мислення, самоорганізації. Майбутній фахівець має використовувати сучасні технологічні програмні продукти для формування практичних професійних можливостей, пошуку творчих підходів до реалізації власної діяльності. Практичні навички мають включати розуміння роботи з різними матеріалами та технологічними етапами, що не завжди можливо реалізувати в лабораторних умовах. Тому підготовка фахівців у сфері технології та дизайну має включати сучасні інструменти для усунення бар'єрів під час освітньої підготовки та фахової діяльності [7]. Під час реалізації навчання необхідно зосередитися на інтегрованих професійних концепціях, які адаптовані у систему навчання у різних країнах, враховуючи інтерактивні можливості, сучасні педагогічні та психологічні чинники навчання. Формування компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну має ґрунтуватися на розвитку навичок, які сприяють розв'язанню реальних практичних проблем [1, 5, 9, 6]. Організація навчання таким чином впливає на мотивацію студентів й постійному вдосконаленню власних знань. Функціональна модель має включати можливість готовності студентів до створення проєктів, відповідних національній і міжнародній технологічній документації, що дозволяє проявляти креативне мислення та уникати готових алгоритмів. Акцент на професійному мисленні у навчальному процесі впливає на підготовку конкурентоспроможного фахівця [2]. Конкурентоспроможний фахівець повинен володіти навичками формуванням ідей, розумінням адаптації технологій та ресурсів під кожен технологічний процес, усвідомленням локальних та світових тенденцій. Тому необхідно формувати нову конструктивну навчальну методологію, що дозволить враховувати системний, синергетичний, культурологічний, діяльнісний, інтегративний, інтерактивний підходи [8]. Можливість становлення фахової компетентності майбутніми фахівцями необхідно пов'язувати із розвитком комплексного мислення, що можливо реалізувати на основі міждисциплінарного підходу. Модель навчального процесу має бути структурована таким чином, щоб забезпечити вирішення професійних проєктів різного рівня складності для розуміння цінності професійної діяльності [3]. У межах освітнього процесу ключовим є формування м'яких та твердих навичок для розуміння технологічних процесів. Інтеграція інтерактивних технологій впливає на розширення професійної компетентності й врахування різних підходів до реалізації дизайнерських та технологічних рішень [5]. Існуючі традиційні методики не забезпечують можливість професійного становлення у сфері технологій та дизайну у відповідності із існуючими професійними вимогами. Традиційні навчальні механізми пов'язані із вивченням технологічних чи дизайнерських процесів через лекційні заняття, що обмежує можливість розуміння способів реалізації новітніх технологій виробництва та дизайну. Тому

зростання професійної компетентності має включати пошук нових навчальних механізмів.

Побудова моделі щодо набуття професійних навичок майбутнім фахівцем у сфері технологій та дизайну враховує прогалини традиційної системи, можливості новітніх стратегій виробництва та дизайну, інтеграцію інтерактивних технологій для створення 3D-моделей, креативних дизайнів тощо. Необхідність створення нової моделі навчання пов'язана із розробкою механізмів, які сприяють активній участі студентів для можливості проявлення власної індивідуальності. Модель навчання пов'язана із акцентом на практичній спрямованості, використанням гнучких педагогічних стратегій, що стимулює зацікавленість майбутніх фахівців у професійній діяльності. На рисунку 1 представлена розроблена модель формування професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну, яка орієнтована на підвищення ефективності навчального процесу.

Орієнтуючись на функціональні та структурні компоненти моделі було виділено п'ять основних блоків, які орієнтовані на постановку мети системи навчання (блок 1); оцінку знань, умінь та компетентностей, на які спрямована навчальна модель (блок 2); специфіку впровадження (блок 3); визначення ефективності студентів (блок 4); оцінку загальної результативності моделі (блок 5). Необхідність впровадження цільового, змістового, процесуально-діяльнісного, критеріально-оцінювального блоків у навчальну модель розглянута у дослідженнях [4]. Це дозволяє визначити концептуальні підходи навчання та розвивати мотивацію до вирішення сучасних професійних задач, формувати творчі здібності. Врахування комплексних блоків у навчальному підході сприяє підготовці фахівців, компетентність яких відповідає сучасним соціально-економічним вимогам. Оптимізація навчального процесу впливає на переосмислення професійної діяльності та цілеспрямоване засвоєння знань [4].

Цільовий блок пов'язаний зі змістовним блоком, оскільки він орієнтований на визначення вектору навчання для формування конкретних професійних компетентностей майбутніх фахівців легкої промисловості. Узгодженість цих блоків забезпечується постановкою чіткої мети та завдань навчального процесу, що сприяють розвитку професійних навичок. У межах цільового блоку визначено принципи інтегрованості, системності, практичної спрямованості, проєктності та інноваційності, які безпосередньо впливають на формування професійних умінь, зазначених у змістовному блоці.

Такий взаємозв'язок демонструє перехід від теоретичних завдань до практичних через комплексне сприйняття знань та орієнтацію на розробку професійних проєктів, що дозволяє ефективно застосовувати знання з дизайну та технологій. Поставлені завдання навчання передбачають вивчення матеріалів із матеріалознавства, ергономіки, композицій, технологічних процесів тощо, що сприяє формуванню професійної готовності та розвитку практичних навичок. Таким

чином, змістовний блок виступає ключовим елементом у формуванні професійної компе-

тентності, створюючи сприятливі умови для її системного розвитку.

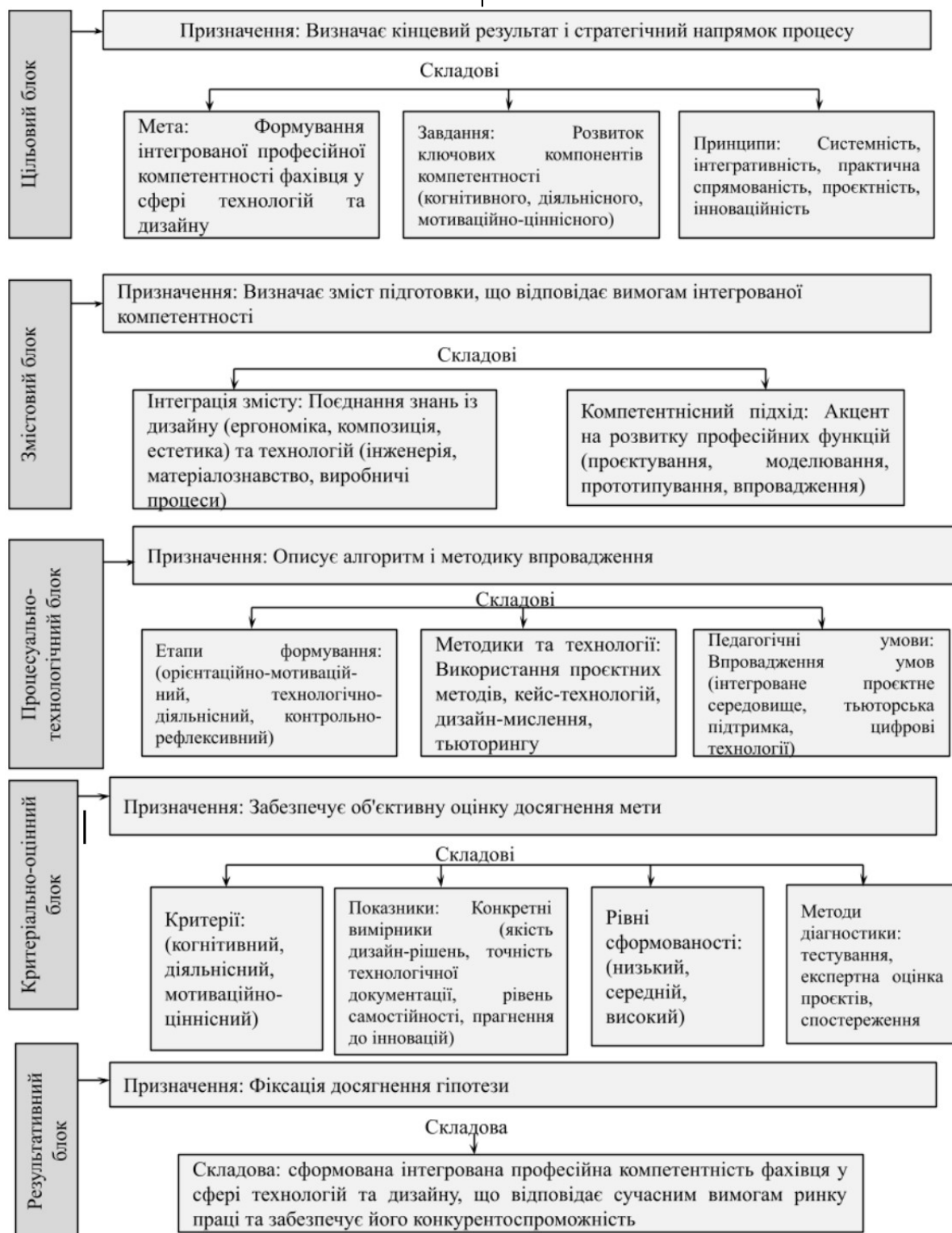


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну

Змістовний блок моделі визначає конкретні знання, які студент має опанувати для підвищення професійної компетентності, з урахуванням потреб інтегрованої підготовки. Складові підготовки

орієнтовані на інтеграцію та компетентнісний підхід. Консолідація знань із дизайну та технологій спрямована на розвиток функціональних навичок, таких як формування концепції продукту, пошук

кольорових та композиційних рішень, розробка прототипів на основі 3D-моделювання, що безпосередньо впливає на естетичність і функціональність створених проєктів. Використаний підхід дозволяє реалізовувати міждисциплінарні проєкти для підвищення їхньої конкурентоспроможності.

Процесуально-технологічний блок пов'язаний із критеріально-оцінним, оскільки пошук механізмів реалізації навчального процесу має поєднуватися з перевіркою їхньої ефективності та коректності. Впровадження певних методик і технологій навчання передбачає систематичну оцінку їхнього впливу на когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний розвиток студентів. Взаємозв'язок цих блоків також передбачає врахування динаміки формування професійних компетентностей у процесі застосування різних підходів. Таким чином, критеріально-оцінний блок безпосередньо впливає на процесуально-технологічний, забезпечуючи можливість коригування методів навчання у разі їхньої низької результативності.

Критеріально-оцінний блок було орієнтовано на оцінку ефективності запропонованої моделі навчання та готовність майбутніх фахівців сфери технологій та дизайну до формування професійних навичок. Оцінювання здійснюється відповідно до когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного критеріїв. Відповідно до когнітивного критерію враховувались навички студентів аналізувати отриману інформацію, застосовувати концепції для вирішення навчальних задач та створення власних ідей. Для оцінки сформованості когнітивних критеріїв у майбутніх фахівців було запропоновано використовувати таксономію Б. Блума [2], у відповідності із якою оцінюється рівень знань та їх розуміння.

Результативний блок є завершальним елементом моделі, що пов'язано оцінкою особливостей формування професійної компетентності майбутнього фахівця у сфері технологій та дизайну у відповідності з поставленою гіпотезою дослідження. Формування інтегрованої професійної компетентності було досягнуто за умови орієнтованості на актуальні вимоги ринку праці для розвитку конкурентоспроможного фахівця. Досягнення високого кінцевого результату майбутніми фахівцями було пов'язано із отриманням комплексу професійних навичок студентами, що було пов'язано із наявністю глибоких міждисциплінарних знань, розумінням актуальних векторів розвитку з технологій і дизайну. На оцінку впливають досягнення студентами практичних навичок на основі виконання проєктних завдань, використовуючи цифрові інструменти та новаторські методи у проєктній діяльності. Сприятливе значення навчальної моделі було досягнуто внаслідок зацікавленості майбутніх фахівців у здійсненні професійної діяльності, усвідомленні необхідності вивчення професійних матеріалів, розвитку самостійності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У ході дослідження встановлено, що формування професійної компетентності май-

бутнього фахівця у сфері технологій та дизайну потребує системного, інтегрованого та практико-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу. Обґрунтовано, що традиційні методики навчання не повною мірою відповідають сучасним вимогам професійної діяльності, оскільки обмежують можливості розвитку практичних навичок, креативного та критичного мислення, а також здатності до адаптації технологій і ресурсів у реальних виробничих умовах. Запропонована модель формування професійної компетентності базується на поєднанні когнітивного, діяльнісного та мотиваційно-ціннісного компонентів і передбачає використання сучасних цифрових та інтерактивних технологій, проєктної діяльності й міждисциплінарних зв'язків.

Визначено, що впровадження такої моделі сприяє підвищенню мотивації студентів, формуванню професійного мислення, розвитку професійних навичок, а також готовності майбутніх фахівців до розв'язання комплексних професійних завдань відповідно до національних і міжнародних стандартів. Застосування інтерактивних і цифрових інструментів дозволяє подолати обмеження лабораторного навчання та наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої моделі у закладах вищої освіти, розробкою методичного забезпечення для її практичної реалізації, а також вивченням можливостей адаптації моделі до різних спеціалізацій у сфері технологій та дизайну.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Kim J., Lee H., Cho Y. H. Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and information technologies*. 2022. Vol. 27. № 5. P. 6069–6104.
2. Sharunova A., Wang Y., Kowalski M., Qureshi A. J. Applying Bloom's taxonomy in transdisciplinary engineering design education. *International Journal of Technology and Design Education*. 2022. Vol. 32. № 2. P. 987–999.
3. Sigahi T. F., Rampasso I. S., Anholon R., Sznellar L. I. Classical paradigms versus complexity thinking in engineering education: An essential discussion in the education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2023. Vol. 24. № 1. P. 179–192.
4. Виноградська Г. Є. Модель формування професійної компетентності кваліфікованих робітників швейного профілю на засадах державно-приватного партнерства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3(137). С. 294–303.
5. Гладченко О., Ратушняк Т., Омельчук А., Ніжегородцев В., Вишемірська Я., Беспарточна О. Особливості формування інформаційної культури майбутніх фахівців цифрового дизайну (освітньо-професійна програма "Технології цифрового дизайну"). *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2023. № 4. С. 85–103.
6. Єжова О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі технологій і дизайну засобами цифрових технологій. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2024. Т. 11. № 1. С. 20–24.
7. Колесник Н. Є., Куниця Г. В., Погосьян Д. Р. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну до використання візуального контенту мультимедійних

технологій та анімаційної графіки. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 37. С. 356–366.

8. Коломієць А., Швець О., Коломієць Д., Бабчук Ю. Методологічні підходи до організації дизайн-освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. Р. 265–274.

9. Лізак П., Бокша Н. Тенденції розвитку професійних компетентностей фахівців легкої промисловості в країнах Європейського Союзу та в Україні. *Професійно-педагогічні та компаративні дослідження в освіті*. 2024. С. 82–104.

REFERENCES

1. Kim, J., Lee, H., Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*. Vol. 27. № 5. P. 6069–6104. [in English]

2. Sharunova, A., Wang, Y., Kowalski, M., Qureshi, A. J. (2022). Applying Bloom's taxonomy in transdisciplinary engineering design education. *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 32. № 2. P. 987–999. DOI: 10.1007/s10798-020-09621-x [in English]

3. Sigahi, T. F., Rampasso, I. S., Anholon, R., Szelwar, L. I. (2023). Classical paradigms versus complexity thinking in engineering education: An essential discussion in the education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 24. № 1. P. 179–192. DOI: 10.1108/IJSHE-11-2021-0472 [in English]

4. Vynohradska, H. Ye. (2024). Model formuvannya profesiinoi kompetentnosti kvalifikovanykh robotnykiv shveinoho profilu na zasadakh derzhavno-pryvatnoho partnerstva [A model for forming the professional competence of its sewing employees on the basis of public-private partnership]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 3(137). S. 294–303. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.03/294-303 [in Ukrainian]

5. Hladchenko, O., Ratushniak, T., Omelchuk, A., Nizhehorodtsev, V., Vyshemirska, Ya., Beshpartochna, O. (2023). Osoblyvosti formuvannya informatsiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv tsyfrovoho dyzainu [Features of the formation of information culture of future digital design specialists (educational and professional program "Digital Design Technologies")]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. № 4. S. 85–103. [in Ukrainian]

6. Iezhova, O. V. (2024). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv u haluzi tekhnolohii i dyzainu zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii [Professional training of future specialists in the field of technology and design using digital technologies]. *Zhurnal Prykarpatskoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka*. T. 11. № 1. S. 20–24. DOI: 10.15330/jpnu.11.1.20-24 [in Ukrainian]

7. Kolesnyk, N. Ye., Kunytsia, H. V., Pohosian, D. R. (2024). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu do vykorystannia vizualnoho kontentu multymediinykh tekhnolohii ta animatsiinoi hrafiky [Preparing future design professionals to use visual content, multimedia technologies and motion graphics]. *Nauka i tekhnika sohodni*. № 37. S. 356–366. DOI: 10.52058/2786-6025-2024-9(37)-356-366 [in Ukrainian]

8. Kolomiets A., Shvets O., Kolomiets D., Babchuk Yu. (2021). Metodolohichni pidkhody do orhanizatsii dyzain-osvity [Methodological approaches to organizing design education]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. P. 265–274. [in Ukrainian]

9. Lizak, P., Boksha, N. (2024). Tendentsii rozvytku profesiinykh kompetentnosti fakhivtsiv lehkoi promyslovosti v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu ta v Ukraini [Trends in the development of professional competencies of light industry specialists in the European Union countries and in Ukraine]. *Profesiino-pedahohichni ta komparatyvni doslidzhennia v osviti*. S. 82–104. DOI: 10.35387/edumono.0105.2024 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОЗАРЬ Оксана – доктор технічних наук, професор, професор кафедри інженерії, технологій та професійної освіти, Мукачівський державний університет.

Наукові інтереси: інженерія, професійна освіта, фахові компетентності, технології легкої промисловості, дизайн.

ЧЕПЕЛЮК Богдан – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Мукачівський державний університет.

Наукові інтереси: професійна освіта, професійні компетентності, технології легкої промисловості, дизайн.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOZAR Oksana – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Engineering, Technologies and Professional Education, Mukachevo State University.

Scientific interests: engineering, vocational education, professional competencies, light industry technologies, design.

CHEPELYUK Bohdan – graduate of the third (educational and scientific) level of higher education, Mukachevo State University.

Scientific interests: professional education, professional competencies, technologies, design.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.4.091.322:811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-535-541

ФОКА Марія –

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик викладання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9172-4642>
e-mail: m.v.foka@cuspu.edu.ua

КОЧУБЕЙ Вікторія –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик викладання

Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0015-6884>
e-mail: vikochubei@ukr.net

ПОКРАЩЕННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В АНГЛІЙСЬКОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ПИСЬМІ

У статті досліджується роль академічного письма у розвитку навичок критичного мислення та надається опис стратегій критичного мислення, які можна розвинути за допомогою академічного письма. Академічне письмо не просто передає ідеї; воно вимагає від студентів об'єктивного аналізу інформації, оцінюючи її на предмет достовірності, релевантності та упередженості. Критичне мислення включає аналіз та синтез інформації, а також представлення оригінальних ідей, що є важливим для академічного письма.

Автори досліджують, як критичні навички перевірки та аналізу інформації, а також аргументативні стратегії використовуються в написанні академічних есе. Академічне есе вважається найпоширенішим жанром академічного письма, що значною мірою сприяє розвитку інтелектуального судження та критичного мислення. У статті наведено приклади тем академічних есе з чітким описом того, як цілеспрямована робота над стратегіями критичного мислення сприяє кращому розумінню теми, допомагає оцінювати інформацію та сприяє структурованому міркуванню.

У статті розглядаються критичні навички добору інформації та її аналізу, які включають аналіз процесу, з'ясування подібностей та відмінностей у межах предмета, поділ предметів на менші елементи, класифікацію об'єктів за спільними якими або характеристиками, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У статті детально розглядаються нюанси причинно-наслідкових зв'язків, пояснюється різниця між необхідними та достатніми, головними та другорядними, безпосередніми та віддаленими причинами, а також послідовністю та причиною. Ще однією цінною навичкою критичного мислення, яка практикується під час написання есе, є навичка аргументації. В академічних есе індуктивне та дедуктивне мислення можуть використовуватися для підтвердження аргументу або доповнення одне одного. Стаття містить план есе на тему ролі університетської освіти в побудові кар'єри. План демонструє, як навички індуктивне та дедуктивне мислення можна поєднати в одному есе, причому індукція використовується для виявлення закономірностей, а дедукція – для застосування принципів.

Підсумовуючи, у статті висвітлено критичне мислення як фундаментальну складову ефективного спілкування та вирішення проблем, що покращує здатність студентів глибше розуміти зміст та чітко й послідовно висловлювати ідеї в академічному та інших контекстах.

Ключові слова: академічне письмо, академічне есе, навички критичного мислення, причинно-наслідкові зв'язки, навички аргументації, індуктивне та дедуктивне мислення, теми есе.

FOKA Mariia –

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Germanic Languages,
Foreign Literature and Teaching Methodology of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9172-4642>
e-mail: m.v.foka@cuspu.edu.ua

KOCHUBEI Viktoriia –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Germanic Languages,
Foreign Literature and Teaching Methodology of
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0015-6884>
e-mail: vikochubei@ukr.net

ENHANCING CRITICAL THINKING SKILLS IN ENGLISH ACADEMIC WRITING

The article explores the role of academic writing in enhancing critical thinking skills and provides the description of critical thinking strategies that can be developed with the help of academic writing. Academic writing does not just communicate ideas; it requires students to analyze information objectively, evaluating it for credibility, relevance and bias. Critical thinking involves analyzing and synthesizing information, as well as presenting original insights, essential for academic writing.

The authors examine how critical skills of inspecting and analyzing information and argumentative strategies are used in writing academic essays. The academic essay is recognized as the most widespread genre of academic writing, contributing significantly to the development of intellectual judgment and critical thinking. The paper includes examples of academic essay topics with clear description how the focused work on the critical thinking strategies promotes better understanding of the topic, helps to evaluate information and contributes to structured reasoning.

The paper addresses the critical skills of inspecting and analyzing which include process analysis, clarifying similarities and differences within a subject, dividing subjects into smaller elements, classifying objects by common qualities or characteristics, establishing cause-and-effect relationships. The article elaborates on the nuances of cause and effect relationships, explaining the differences between necessary versus sufficient, main versus secondary, immediate versus remote clauses and sequence versus cause. Another valuable critical thinking skill that is practiced through writing essays is argumentation skill. In academic essays, inductive and deductive reasoning may be used to support an argument or complement each other. The article includes the outline of an essay on the topic of university education in building a career. The outline demonstrates how inductive and deductive reasoning can be blended in one essay, with induction used to discover patterns and deduction working to apply principles.

To sum up, the article highlights critical thinking as fundamental for effective communication and problem-solving, enhancing students' ability to understand nuanced meanings and express ideas clearly and consistently in academic contexts and beyond.

Key words: academic writing, academic essay, critical thinking skills, cause-and-effect relationships, argumentation skill, inductive and deductive reasoning, essay topics.

The problem statement. Writing is an integral part of foreign language learning. Historically, writing is a secondary type of speech activity in relation to oral speech [6, p. 13], but in the modern world, written texts often serve as the main source of information. The ability to competently, logically and effectively express one's thoughts, convey the message to the reader and achieve a communicative goal is a crucial skill of a successful person.

Writing incorporates all other types of speech activity: reading (since the person who writes constantly rereads what is written, looking for the best means of expressing their thoughts), speaking, and listening (the person who writes pronounces the text mentally or aloud). O. Tarnapolskyi and S. Kozhushko call writing the most conscious form of speech [6, p. 14]. In a written text, speakers are able to express their thoughts in a condensed form, demonstrate their knowledge and skills, and thoughtfully select language resources to succeed in communication.

Writing in an academic context does not just communicate ideas; it actively shapes how these ideas are framed, questioned and refined. Academic writing requires students to analyze information objectively rather than accept it at face value. Writers must evaluate sources for credibility, relevance, and bias. Writing forces students to question assumptions and explore multiple perspectives.

Academic writing is a basic skill of modern education. The need to integrate into the globalized scientific space requires more emphasis on acquiring academic writing skills. Though a number of scientific works are devoted to the study of rhetorical skills and technologies for teaching academic writing, this field of study is open for investigation and there is a constant need of practical ideas how to implement academic writing and academic literacy into high school and university curricula.

Critical thinking has long been a goal of higher education, but the need for critical thinking has become more pressing in modern times due to a number of factors: globalization, information revolution, technology and connectivity of the modern world [10, p. 4]. Critical thinking is one of the 21-century skills, which must permeate various classroom activities and students' autonomous learning. There is deep connection between critical thinking and academic writing. Academic writing demands a logical organization of arguments, which mirrors critical thinking processes, helping students learn to build well-reasoned conclusions [10, p. 4].

Analysis of recent research and publications. Academic literacies encompass skills such as critical analysis, effective database searching, understanding and applying scholarly conventions like referencing, using a formal style of language, and adapting to different academic genres. These genres, by their nature, place limits on how ideas can be shaped and communicated [21]. A number of manuals target at developing skills in writing scientific texts of various genres in English [25; 2; 4]. The work of S. Catterall and C. Ireland experimentally proves close connection between effective critical thinking skills and academic literacy [9]. There have been attempts to explore the acquisition of academic literacy skills [21] and the

development of interdisciplinary compositional and rhetorical skills [23]. K. Larsson elaborated an example of design and enactment of critical thinking lessons using the variation theory of teaching and learning [18]. The works of L. Li, T. Moore, M. Korn, K. Wilson, H. Yeh, S. Yang [19; 22; 17; 26; 27; 28] focus on different aspects of teaching creative thinking in the classroom and beyond it. Cambridge University Press launched several projects to implement critical thinking in teaching English for academic purposes [10; 11].

The aim of this paper is to describe the role of academic writing in enhancing critical thinking skills and highlight critical thinking strategies that can be developed with the help of academic writing.

Presentation of the main research material. In his paper "Using Essay Responses as a Basis for Teaching Critical Thinking – a Variation Theory Approach" K. Larsson calls critical thinking "an elusive phenomenon, almost impossible to capture" [18, p. 23]. The scholars working in this field debate whether critical thinking is a generic or a subject-specific ability. We may find a number of definitions of critical thinking – "skillful, responsible thinking that facilitates good judgement" [20], "the educational cognate of rationality", and a critical thinker as "the individual who is appropriately moved by reasons" [24].

In our paper, we will follow the definition of Robert Ennis who interprets critical thinking as "reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do" [13]. In his subsequent papers, R. Ennis elaborates on critical thinking and describes it as a person's ability to do some or most of the following: judge the credibility of a source; identify conclusions, reasons, and assumptions; judge the quality of an argument, including the acceptability of its reasons, assumptions, and evidence; develop and defend a position on an issue; ask appropriate clarifying questions; plan experiments and judge experimental designs; define terms in a way appropriate for the context; be open-minded; try to be well informed; draw conclusions when warranted, but with caution [13, p. 180].

Critical thinking is a disciplined intellectual process involving conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating information from various sources to guide beliefs and actions [27]. G. Hillocks emphasized that critical thinking involves evaluating sources, synthesizing information, and presenting original insights, essential for academic writing [15]. This skill helps create intellectually engaging and persuasive essays by organizing thoughts, addressing counterarguments, and providing compelling evidence [12]. M. Yamin also highlighted critical thinking as fundamental for effective communication and problem-solving, enhancing students' ability to understand nuanced meanings and express ideas clearly and persuasively in language learning [27].

Human ideas only take shape when they are communicated – whether through speech, writing, or other expressive forms like visuals or bodily gestures. Within academic contexts, these modes of communication are primarily realized through the

spoken and written formats that define university learning [11, p. 14]. The academic essay is recognized as the most widespread genre of academic writing, contributing significantly to the development of intellectual judgment and critical thinking [11, p. 16]. An academic essay is a formal piece of writing used in higher education to present, analyze, and defend ideas [16, p. 4]. It follows a structured format, relies on evidence-based arguments, and is written for an academic audience. The main mission and goal of the essay is the student's independent vision of the problem, question, topic based on the processed material and arguments, in accordance with the chosen approach, style, etc. [5, p. 122].

Essays come in different types, which are defined by their purpose. Writers can: 1) express themselves to others about their feelings, thoughts and experiences;

2) report information; 3) analyze or explain subjects for greater understanding; 4) convince others that they should believe or act in some new way; 5) criticize and evaluate the nature or merit of works of art, music, film or literature; 6) persuade others by means that are not limited to perfect rationality or logic; 7) combine several aims in a piece of writing for greater complexity and richness [16, p. 7].

A clear understanding of the structure of an academic essay by a student is the key to writing it well. It is obvious that the structure of an academic statement obeys the general principles of rhetoric. The art of organizing any message is called disposition and consists of two parts: the presentation of the subject (topic) and the argumentation of it [3, p. 110].

The typical academic essay consists of five paragraphs. The first paragraph of this essay is an introduction, the last is a conclusion. The three paragraphs of the main part (the body of an essay) correspond to the three aspects or arguments on which the line of reasoning is based – from the thesis formulated in the introduction to the main conclusion. The structure of an academic essay is a kind of basic algorithm for working on an essay, but the purpose of writing an academic essay should not be limited to studying the structure alone. Researcher O. Gladka notes that “despite the regulated structure of a descriptive essay (introduction, main part, conclusions), it is necessary to determine the main features of a descriptive essay, which include free composition, original approach, subjective view of the problem, subject, event being described, use of artistic means of language (metaphors, allegorical images, symbols, comparisons, juxtapositions, etc.)” [1, p. 6].

Depending on the purpose and topic of an essay, the body may be organized in different ways. Researchers A. Shyshko and G. Lukanska rightly emphasize the mandatory adherence to the logic of presentation in an academic essay [7, p. 259].

In our paper, we will outline the critical thinking strategies which work as ways of opening subjects to investigation. We will address the critical skills of inspecting and analyzing, as well as argumentative strategies.

When we inspect a subject to gain better understanding, we find ourselves asking questions and seeking answers. When we inspect or explain how things work, or happen, or can be made to happen, we

use process analysis. With process analysis we examine the step-by-step unfolding of an action, distinguish between stages or phases. We can describe processes from our perspective as observers, analyzing how things take place (e.g., how the job market changes, how beautiful early summer morning is) or we can describe them as instructors, explaining how to carry our actions (e.g., how to withdraw money from ATM, how to install a mobile application). We can use process analysis as part of the essay or as a way of organizing most of the essay's body.

Another useful way of thinking and writing is to look for clear similarities and differences within a subject. Any time we analyze or explain with comparison or contrast, we follow a similar line of thought – looking for a common basis and for meaningful similarities and differences. In comparison and contrast, we may want either to stress important similarities or differences, or to balance our analysis.

Another typical way to examine information is to divide it into parts or to classify it according to distinct categories. We divide subjects into smaller elements or components (e.g. the parts of an engine); we classify objects by common qualities or characteristics (e.g. genres of literature). Whether we are dividing or classifying, or using a combination of the two, our purpose is to point out valuable distinctions between parts or classes, so it is especially necessary to avoid blurring or overlapping them. Here arises the need to keep categories separate from one another and be consistent in classifying them [16, p. 121].

Crucial strategy in analysis and explanation is looking for cause-and-effect relationships. When we study cause and effect, we must address the following questions: *Why did something happen in the way it did? What brought it about? What effects does one thing have on another?*

Cause and effect relationships are usually complex and it is important not to oversimplify them or jump to conclusions. Here are a few issues writers must be aware of:

1. Necessary versus sufficient clauses. A necessary clause is always needed to produce a particular effect, but it may not be able to do so on its own. For example, oxygen is a necessary cause for fire. Without oxygen, fire cannot exist. However, oxygen alone does not guarantee fire – you also need fuel and heat.

A sufficient cause, however, can produce the effects without other, contributing causes being present. Striking a match in the presence of oxygen and fuel is a sufficient cause for fire. Once all the conditions are met (oxygen, fuel, and heat from the match), fire will definitely occur.

2. Main versus secondary causes. Main causes are the most important ones, and should receive greatest emphasis in the writer's explanation. For example, a car accident caused by a driver running a red light. Secondary or contributing causes are less important and should receive less emphasis. The secondary cause for the abovementioned example is poor road lighting at the intersection. While the accident happened because the driver ran the red light, the lack of proper lighting contributed to the situation by making it harder to see the traffic signal.

3. Immediate versus remote causes. Immediate causes are close in time or distance to their effects, while remote causes are further away in time and distance and sometimes harder to pinpoint. A person slips on a wet floor and breaks their arm. We make a conclusion that the wet floor is the immediate cause of the fall. The remote cause is a leaking pipe in the ceiling that caused water to drip onto the floor. The leak is the remote cause, because it created the condition that eventually led to the accident.

4. Sequence versus cause. Causes always come before effects, but one thing preceding another does not automatically make it a cause. Events may follow others but be unrelated to them. For example, the sun rises, then people wake up. These events happen in sequence, but the sunrise does not directly cause every person to wake up (some may wake earlier, some later). An alarm clock ringing causes a person to wake up. Here, the ringing is the cause, and waking up is the effect.

In order to develop students' critical thinking skills, we suggest including the following essay topics into university course of academic literacy: *"The Process of Applying to University: From Choosing a Major to Receiving Admission"*, *"Comparing Public and Private Universities: Opportunities, Costs, and Student Experience"*, *"Types of University Students: The Achiever, the Explorer, and the Survivor"*, *"The Impact of University Education on Career Opportunities and Social Mobility"*. All of the topics center around university life and curriculum, each of the suggested topics focuses on a particular type of critical thinking skills.

The first essay topic *"The Process of Applying to University: From Choosing a Major to Receiving Admission"* is an example of process analysis. The topic implies breaking down the process into steps (researching programs, preparing applications, writing essays, submitting documents, waiting for results). The intended product is an essay demonstrating how each stage contributes to the overall outcome.

To practice the critical thinking skill of finding similarities and differences, students can be offered to write an essay on the topic *"Comparing Public and Private Universities: Opportunities, Costs, and Student Experience"*. In their essays, students could highlight similarities (academic goals, student communities, etc.) and differences (tuition fees, funding, facilities, cultural environment, etc.) in public and private universities.

The topic *"Types of University Students: The Achiever, the Explorer, and the Survivor"* is targeted at enhancing the skill of classifying students into categories based on study habits, motivations, and campus involvement.

To motivate students boost the skill of analyzing cause and effect relationship, it is worthwhile suggesting students write an essay on the following topic: *"The Impact of University Education on Career Opportunities and Social Mobility"*. Students engage in analyzing how earning a degree influences job prospects, income levels, and societal advancement. The essay implies showing direct and indirect effects of higher education on individuals and communities.

Another crucial critical thinking skill that is practiced through writing essays is argumentation skill.

An argumentative strategy can be defined as a coordinated and coherent set of strategic manoeuvres put forward in argumentative discourse to achieve dialectically as well as rhetorically the result that is aimed for [14, p. 304].

Essays with an argumentative aim always include information, analysis, or explanation, but they put theses to service in the attempt to convince. Argumentative essays go beyond informing or explaining to supporting claims or assertions with sound reasoning and evidence [16, p. 160].

Induction and deduction are two basic ways of reasoning, which are usually combined in everyday writing and speaking [16, p. 162]. In academic essays, they may be used alone to support an argument or complement each other.

Different forms of reasoning grow out of everyday experiences. Inductive reasoning reflects our natural tendency to draw general conclusions from those experiences. Whether an argument is persuasive depends on the strength of the evidence. If the information we use is accurate, trustworthy, verifiable, and sufficient to support a carefully limited conclusion, we are likely to present a convincing case or a sound generalization that can later serve as the basis for a deductive argument.

When we use deductive reasoning, we begin not with specific data but with broad principles or assumptions, and then apply them to particular cases. This type of reasoning depends on a logical structure known as the syllogism [8], which establishes how premises (the assumptions we start with), the specific situation, and the resulting conclusion are connected [11, p.19].

Induction and deduction are the two main methods of reasoning, both rooted in human experience – one moves from specific cases to general conclusions, while the other applies general principles to particular situations. These approaches complement one another, and in everyday argumentation, we often rely on both.

Inductive reasoning helps you discover and generalize; while deductive reasoning helps you to apply and prove. Together, they make academic writing more rigorous and persuasive.

Now we will consider how inductive and deductive argumentative strategies can be used in the topic *"The Role of University Education in Shaping Career Success"*.

The introduction of the essay can display deductive reasoning by starting with a general principle: *Higher education is widely considered essential for career advancement*.

The body paragraphs can be organized as a combination of inductive and deductive reasoning.

In the first body paragraph, one can present specific examples, from which it is possible to generalize that university education tends to improve career prospects. These specific examples can include a case study of graduates earning higher salaries or statistics showing lower unemployment rates among degree holders.

The second paragraph of the body can represent the deductive reasoning. Here we can start with the general principle, for example: *Education equips individuals with transferable skills such as critical thinking and communication*. Then we apply it to specific situations, such as “*Employers value these skills in leadership roles*” or “*Graduates use them to adapt in changing job markets*”.

The third paragraph of the body part can be integration of both lines of reasoning, showing how inductive reasoning (examples of exceptions) and deductive reasoning (principle of skill development) interact to create a balanced view. One can also include counterarguments (e.g. entrepreneurs without degrees).

The concluding part of the essay should highlight how induction built the general claim from evidence and how deduction reinforced it through logical application.

The suggested outline demonstrates how we can blend inductive and deductive reasoning in one essay: induction is used to discover patterns and deduction works to apply principles.

Conclusions and prospects of further research.

The article highlights the crucial role of academic writing in enhancing critical writing skills. Academic writing helps develop structured reasoning, encourages analysis and evaluation, and strengthens synthesis skills. Academic writing is both a product and a practice of critical thinking. We have demonstrated how academic writing on engaging and challenging topics boosts critical thinking strategies of inspecting and analyzing, as well as argumentative strategies. By analyzing, questioning, synthesizing information and structured inductive and deductive reasoning, students acquire skills of understanding meanings and expressing ideas clearly and convincingly. Integrating critical thinking strategies in university curriculum transforms passive learning into active intellectual engagement.

We advocate further research on exploring implementation of critical thinking strategies in writing critical reviews and research articles in academic contexts.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гладка О. В. Навчання техніки написання дескриптивного есе засобами візуалізації на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Сер. Філологічні науки*. 2017. Вип. 153. С. 630–634.
2. Колоїз Ж.В. Основи академічного письма : практикум. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С.В., 2019. 178 с.
3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2003. 311 с.
4. Ревуцька С.К., Зінченко В.М. (уклад.) Академічне письмо : навч. посібник. Кривий Ріг, 2019. 130 с.
5. Стеценко О. Є. Актуальність розвитку навичок англomовного академічного письма в процесі написання есе студентами немовних ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 26 (36). С. 122–128.
6. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.

7. Шишко А., Луканська Г. Особливості навчання англomовного академічного письма. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 99. С. 255–261.
8. Britannica encyclopedia // <https://www.britannica.com/topic/syllogism>
9. Catterall S & Ireland C. Developing writing skills for international students: Adopting a critical pragmatic approach. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 2010. Vol. 5. No. 2. P. 98–114.
10. Critical thinking in EAP: a brief guide for teachers. Part of the Cambridge Papers in ELT Series, Cambridge University Press, May 2019 // https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/06/Critical-Thinking-in-EAP-Wilson-White-paper-21-May-19.pdf?utm_source=w
11. Developing Critical thinking in EAP programmes. Part of the Cambridge Papers in ELT Series, Cambridge University Press, May 2019 // https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/06/Moore-WP_CT_final-ONLINE.pdf?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=unlock&utm_class=download
12. Dunn D. *Writing as critical thinking*. London: Oxford University Press. 2008.
13. Ennis R. H. Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*. 1993. Vol. 32 (3). P. 179–186. doi:10.1080/00405849309543594
14. Haaften Ton van Argumentative Strategies and Stylistic Devices. In Ton van Haaften. *Informal Logic*. 2019. Vol. 39, No. 4. P. 301–328. <https://doi.org/10.22329/IL.V39I4.6037>
15. Hillocks G. EJ in Focus: Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction. *English Journal*. 2010. Vol. 99 (6). P. 24–32. <https://doi.org/10.58680/EJ201011519>
16. Kneffel D. Aims of the essay. A reader and guide, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1991. 396 p.
17. Korn M. Bosses seek ‘critical thinking,’ but what is that? *Wall Street Journal*, 2014. Vol. 21.
18. Larsson K. Using Essay Responses as a Basis for Teaching Critical Thinking – a Variation Theory Approach, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 65: 1. P. 21–35. DOI: 10.1080/00313831.2019.1650824
19. Li L. Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*. 2011. Vol. 6. P. 146–158.
20. Lipman M. ‘Critical thinking: What can it be?’ *Analytic Teaching*. 1988. Vol. 8. P. 5–12.
21. McWilliams, Robyn and Allan, Quentin, Embedding Academic Literary Skills: Towards a Best Practice Model. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2014. Vol. 11, Issue 3. Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/8>
22. Moore T. Critical Thinking and Language: The Challenge of Generic Skills and Disciplinary Discourses. 2011. London : Bloomsbury.
23. Ramage J.D., Bean J.C., Johnson J. The Allyn & Bacon Guide to Writing. (8th Edition). Pearson, 2017. 656 p.
24. Siegel H. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. New York: Routledge, 1988.
25. Swales J. M., Feak C. B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills (Vol. 1). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2004.
26. Yeh H., Yang S. Developing College Students’ Critical Thinking Through Reflective Writing. *Higher Education Research and Development*. 2022. Vol. 42 (1). P. 244–259. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2043247>
27. Yamin M. Enhancing Critical Thinking to Foster Students’ Analytical Capacity in Academic Writing. *Journal Language Teaching*. 2023. Vol. 11 (4). P. 544–560.

28. Wilson K. Critical reading, critical thinking: delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*. 2016. Vol. 22. P. 256–265.

REFERENCES

1. Hladka, O. V. (2017). Navchannia tekhniky napysannia deskryptivnoho ese zasobamy vizualizatsii na zaniattiakh z inozemnoi movy. Naukovi zapysky. Ser. Filohichni nauky. Vyp. 153. S. 630–634. [in Ukrainian]
2. Koloiiz, Zh.V. (2019). *Osnovy akademichnogo pysma: praktykum*. [Basics of academic writing: a tutorial]. Kryvyi Rih: FOP Marynenko S.B. [in Ukrainian]
3. Matsko, L. I., Matsko, O. M. (2003). Rytoryka : navch. posib. Kyiv : Vyshcha shkola. 311 s. [in Ukrainian]
4. Revutska, S.K., Zinchenko, V.M. (uklad.). (2019) Akademichne pismo: navcn. posibnyk [Academic writing: a tutorial]. Kryvyi Rih. [in Ukrainian]
5. Stetsenko, O. Ye. (2016). Aktualnist rozvytku navychok anhlomovnoho akademichnogo pysma v protsesi napysannia ese studentamy nemovnykh VNZ. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 16. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp. 26 (36). S. 122–128. [in Ukrainian]
6. Tarnapolskii, O.B., Kozhushko, S.P. (2008). *Medodyka nanchannia studentiv vyshchih navchalnyh zakladiv pysma angliiskoiu movoiu*. [Methods of teaching English writing to students of higher educational establishments]. Vynnytsa: Nova knyha. [in Ukrainian]
7. Shyshko, A., Lukanska, H. (2011). *Osoblyvosti navchannia anhlomovnoho akademichnogo pysma* [Features of teaching academic writing in English]. Naukovi zapysky. Ser. Pedahohichni nauky. Vyp. 99. S. 255–261. [in Ukrainian]
8. Britannica Encyclopedia // <https://www.britannica.com/topic/syllogism>
9. Catterall, S & Ireland, C. (2010). Developing writing skills for international students: Adopting a critical pragmatic approach. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 5. No. 2. P. 98–114.
10. Critical thinking in EAP: a brief guide for teachers. Part of the Cambridge Papers in ELT Series, Cambridge University Press, May 2019 // https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/06/Critical-Thinking-in-EAP-Wilson-White-paper-21-May-19.pdf?utm_source=w
11. Developing Critical thinking in EAP programmes. Part of the Cambridge Papers in ELT Series, Cambridge University Press, May 2019 // https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/06/Moore-WP_CT_final-ONLINE.pdf?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=u_nlock&utm_class=download
12. Dunn, D. (2008). *Writing as critical thinking*. London: Oxford University Press.
13. Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186. doi:10.1080/00405849309543594
14. Haaften Ton van. (2019). Argumentative Strategies and Stylistic Devices. In Ton van Haaften. *Informal Logic*, 39(4), 301–328. <https://doi.org/10.22329/IL.V39I4.6037>
15. Hillocks, G. (2010). EJ in Focus: Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction. *English Journal*, 99(6), 24–32. <https://doi.org/10.58680/EJ201011519>
16. Kneffel, D. (1991) Aims of the essay. A reader and guide. Massachusetts: Allyn and Bacon. 396 p.
17. Korn, M. (2014). Bosses seek ‘critical thinking,’ but what is that? *Wall Street Journal*, 21.

18. Larsson K. (2021) Using Essay Responses as a Basis for Teaching Critical Thinking – a Variation Theory Approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 21–35. DOI: 10.1080/00313831.2019.1650824

19. Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 146–158.

20. Lipman, M. (1988). ‘Critical thinking: What can it be?’ *Analytic Teaching*, 8, 5–12.

21. McWilliams, Robyn and Allan, Quentin, Embedding (2014). Academic Literary Skills: Towards a Best Practice Model. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 11(3). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/8>

22. Moore, T. (2011). Critical Thinking and Language: The Challenge of Generic Skills and Disciplinary Discourses. London: Bloomsbury.

23. Ramage J.D., Bean J.C., Johnson J. The Allyn & Bacon Guide to Writing. (8th Edition). Pearson, 2017. 656 p.

24. Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.

25. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills (Vol. 1). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

26. Yeh, H., Yang, S. (2022). Developing College Students’ Critical Thinking Through Reflective Writing. *Higher Education Research and Development*, 42(1), 244–259. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2043247>

27. Yamin, M. (2023). Enhancing Critical Thinking to Foster Students’ Analytical Capacity in Academic Writing. *Journal Language Teaching*, 11(4), 544–560.

28. Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256–265.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ФОКА Марія – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик викладання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: порівняльне літературознавство, теорія літератури, методи та технології навчання англійської мови.

КОЧУБЕЙ Вікторія – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов та методик викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методи та технології навчання англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

FOKA Mariia – Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Germanic Languages, Foreign Literature and Teaching Methodology at the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Research interests: comparative literature, literary theory, methods and techniques of teaching English.

KOCHUBEI Viktoriia – Ph.D. in Germanic Philology, Associate Professor of the Chair of Germanic Languages, Foreign Literature and Teaching Methodology at the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Research interests: methods and techniques of teaching English.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

УДК 378.14:355.23:159.9:37.013

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-542-548

БОГДАНОВ Андрій –

аспірант

Харківського національного університету внутрішніх справ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3314-6626>

e-mail: bogdanov0326@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування понять «професійна компетентність», «педагогічна компетентність» і «психологічна компетентність» у контексті компетентнісної парадигми підготовки фахівців. На підставі узагальнення положень, представлених у працях І. Беха, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Ягупова, І. Зязюна, В. Сластьоніна, О. Дубасенюк, С. Максименка, Л. Карамушки, О. Кокуна, уточнено зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність майбутнього офіцера» як інтегративного професійно-особистісного утворення, релевантного управлінським, виховним і лідерським функціям у підрозділі. Обґрунтовано структурну організацію означеної компетентності через виокремлення когнітивного, операційно-діяльного, особистісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів, конкретизовано критерії та показники їх сформованості з урахуванням стресогенності, регламентованості та колективного характеру військово-професійної діяльності. Охарактеризовано сучасний стан сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів у системі професійної підготовки; зафіксовано домінування теоретичної складової за недостатньої розвиненості практико-орієнтованих умінь і нерегулярності рефлексивних практик. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування компетентності: інтеграція психолого-педагогічного змісту у військово-спеціальні дисципліни, впровадження практико-орієнтованих форм навчання, створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, підготовка педагогічного складу до реалізації відповідних завдань, застосування діагностичного моніторингу. Запропоновано структурно-функціональну модель формування компетентності (цільовий, змістовий, процедуральний, результативно-оцінювальний блоки) та наведено результати її апробації: у вибірці 120 курсантів (60 – експериментальна група, 60 – контрольна) частка осіб із високим рівнем у експериментальній групі зросла з 14 % до 38 %, із низьким рівнем зменшилася з 32 % до 10 %; інтегральний показник підвищився з 2,8 до 4,1 бала (у контрольній групі – з 2,9 до 3,3). Результати підтверджують результативність моделі та доцільність її впровадження у професійну підготовку майбутніх офіцерів.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, майбутні офіцери, професійна підготовка, педагогічні умови, структурні компоненти, критерії, показники, модель формування.

BOHDANOV Andrii –

postgraduate student of

Kharkiv National University of Internal Affairs

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3314-6626>

e-mail: bogdanov0326@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS

The article provides a theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the concepts of "professional competence", "pedagogical competence", and "psychological competence" in the context of the competence paradigm of specialist training. Based on the generalization of the provisions presented in the works of I. Bekh, N. Nychkalo, O. Savchenko, V. Yagupov, I. Zyazyun, V. Slastyonin, O. Dubasenyuk, S. Maksymenko, L. Karamushka, and O. Kokun, the content of the concept of "psychological and pedagogical competence of a future officer" as an integrative professional and personal formation relevant to managerial, educational, and leadership functions in the unit is clarified. The structural organization of the specified competence is substantiated by isolating cognitive, operational-activity, personal-motivational, and reflective components, and the criteria and indicators of their formation are specified, taking into account the stress, regulation, and collective nature of military-professional activity. The current state of formation of psychological and pedagogical competence of cadets in the system of professional training is characterized; the dominance of the theoretical component with insufficient development of practice-oriented skills and irregularity of reflective practices is recorded. The pedagogical conditions for the formation of competence are theoretically substantiated: integration of psychological and pedagogical content into military-special disciplines, introduction of practice-oriented forms of training, creation of a reflective and developmental educational environment, preparation of teaching staff for the implementation of relevant tasks, and application of diagnostic monitoring. A structural and functional model of the formation of competence (target, content, procedural, result-based, and evaluation blocks) is proposed, and the results of its testing are presented: in a sample of 120 cadets (60 in the experimental group and 60 in the control), the share of individuals with a high level in the experimental group increased from 14% to 38%, with a low level decreasing from 32% to 10%; the integral indicator increased from 2.8 to 4.1 points (in the control group, from 2.9 to 3.3). The results confirm the effectiveness of the model and the feasibility of its implementation in the professional training of future officers.

Key words: psychological and pedagogical competence, future officers, professional training, pedagogical conditions, structural components, criteria, indicators, formation model.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформації у сфері безпеки й оборони, ускладнення характеру військових загроз та підвищення вимог до морально-психологічної стійкості особового складу актуалізують потребу в якісно новому рівні професійної підготовки майбутніх офіцерів. Офіцер сьогодні виконує не лише управлінські й тактичні функції, а

й виступає лідером, наставником і вихователем підлеглих. У цьому контексті психолого-педагогічна компетентність набуває статусу ключової складової його професійної готовності, оскільки забезпечує ефективну комунікацію, формування згуртованості підрозділу та підтримання позитивного морально-психологічного клімату.

Водночас у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів простежується певний дисбаланс між рівнем фахово-технічної підготовки та сформованістю психолого-педагогічних умінь. Недостатня увага до розвитку навичок педагогічної взаємодії, управління міжособистісними процесами, профілактики конфліктів і стресових станів може знижувати ефективність службової діяльності та впливати на якість прийняття управлінських рішень, що зумовлює необхідність теоретичного осмислення змісту психолого-педагогічної компетентності та пошуку дієвих механізмів її формування у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психолого-педагогічної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх офіцерів перебуває у фокусі наукових досліджень у галузі педагогіки, психології та військової освіти. Теоретичні засади компетентнісного підходу розроблялися в працях І. Бежа [1], О. Савченко [2], Н. Нічкало, де обґрунтовано необхідність інтеграції знань, умінь, ціннісних орієнтацій і досвіду діяльності у структурі професійної підготовки. У межах загальної педагогіки визначено сутність професійної компетентності як багатовимірного утворення, що поєднує когнітивний, операційний і особистісний компоненти.

Психологічні аспекти професійного становлення особистості досліджували Г. Костюк [3], С. Максименко [4], В. Рибалка [5], які акцентували увагу на розвитку самосвідомості, рефлексії та здатності до саморегуляції як чинниках ефективної професійної діяльності. У їхніх працях окреслено механізми формування професійно важливих якостей, що мають безпосереднє значення для підготовки офіцерського складу.

Проблеми педагогічної компетентності фахівця розкрито в дослідженнях І. Зязюна [6], В. Сластьоніна, О. Дубасенюк [7, 8], які визначили її як інтегративну характеристику, що охоплює педагогічні знання, комунікативні вміння, етичну культуру та здатність до організації навчально-виховного процесу. У дослідженнях зазначених авторів обґрунтовано структуру педагогічної компетентності та виокремлено критерії її сформованості.

Специфіку військово-професійної підготовки досліджували В. Ягупов [9], М. Нецадим, О. Торічний, які розглядали професійну компетентність офіцера як системне утворення, що поєднує військово-спеціальні, управлінські та морально-психологічні складники. У їхніх дослідженнях наголошено на важливості формування лідерських якостей, здатності до прийняття рішень у складних умовах та організації взаємодії в підрозділі.

Питання морально-психологічного забезпечення діяльності військовослужбовців аналізували О. Кокун, Л. Карамушка, В. Стасюк, які досліджували стресостійкість, психологічну готовність до екстремальних умов і механізми підтримання психічного здоров'я особового складу. Отримані результати засвідчують значущість психологічної

складової у структурі професійної підготовки офіцерів.

Окремі аспекти формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів висвітлено в працях, присвячених розвитку комунікативної культури, конфліктологічної підготовки та педагогічної майстерності військових керівників. Дослідники акцентують увагу на необхідності інтеграції психологічних знань із практикою управління особовим складом.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує фрагментарність підходів до визначення змісту та структури саме психолого-педагогічної компетентності майбутнього офіцера як цілісного феномену. У більшості праць психологічна та педагогічна складові розглядаються окремо, без достатнього обґрунтування їх інтеграції в межах єдиної концепції професійної підготовки.

Нерозкритими залишаються питання чіткого визначення структурних компонентів психолого-педагогічної компетентності з урахуванням специфіки сучасних бойових дій, критеріїв і показників її сформованості у курсантів, а також розроблення валідного інструментарію для діагностики рівня її розвитку. Потребує подальшого дослідження проблема педагогічного супроводу процесу формування цієї компетентності у військових закладах вищої освіти.

Таким чином, наявні наукові напрацювання створюють теоретичне підґрунтя для осмислення означеної проблематики, однак відсутність комплексної моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів і недостатня емпірична верифікація запропонованих підходів зумовлюють необхідність подальших системних досліджень у цьому напрямі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності, структури та змісту психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів і розробленні науково обґрунтованих засад її формування у процесі професійної підготовки у військових закладах вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до трактування понять «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «психологічна компетентність» та уточнити зміст поняття «психолого-педагогічна компетентність майбутнього офіцера».
2. Визначити структурні компоненти, критерії та показники сформованості психолого-педагогічної компетентності курсантів з урахуванням специфіки військово-професійної діяльності.
3. Охарактеризувати сучасний стан сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів у системі їх професійної підготовки.
4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності у процесі навчання та військово-професійної підготовки.
5. Розробити модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів і здійснити оцінювання її ефективності.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та структуризації психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів як цілісного інтегративного утворення, уточненні її компонентного складу, критеріїв і показників сформованості з урахуванням специфіки сучасної військово-професійної діяльності, а також у розробленні й теоретичному обґрунтуванні моделі її формування у системі професійної підготовки у військових закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поняття «професійна компетентність» у сучасному науковому дискурсі розглядається як інтегративна характеристика особистості фахівця, що відображає рівень його готовності до ефективного виконання професійних функцій. У дослідженнях І. Беха, Н. Ничкало, О. Савченко професійна компетентність трактується як поєднання знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду діяльності, що забезпечують результативність професійної діяльності. В. Ягупов підкреслює її системний характер і зв'язок із професійно важливими якостями особистості. Таким чином, професійна компетентність постає як багатовимірне утворення, що охоплює когнітивний, операційний та особистісно-мотиваційний компоненти.

Педагогічна компетентність у наукових дослідженнях І. Зязюна, В. Сластьоніна, О. Дубасенюк визначається як інтегральна характеристика педагога, що відображає рівень його підготовленості до організації освітнього процесу та педагогічної взаємодії. Її структура включає педагогічні знання, методичні вміння, комунікативну культуру, етичні орієнтири та здатність до рефлексії. Дослідники наголошують на важливості гуманістичної спрямованості та професійної відповідальності як складників педагогічної компетентності. У цьому контексті педагогічна компетентність розглядається не лише як сукупність професійних умінь, а як показник сформованості педагогічної культури фахівця.

Психологічна компетентність, за С. Максименком, Л. Карамушкою, О. Кокуном, інтерпретується як система психологічних знань, умінь і особистісних якостей, що забезпечують адекватне розуміння психічних процесів і поведінки людей. Вона охоплює здатність до саморегуляції, емпатії, управління міжособистісною взаємодією та конструктивного розв'язання конфліктів. У військовому середовищі особливого значення набувають стресостійкість, психологічна готовність до діяльності в екстремальних умовах та сформованість лідерських якостей. Отже, психологічна компетентність постає як ключовий чинник ефективності управлінської та виховної діяльності офіцера.

Аналіз наукових підходів свідчить, що педагогічна та психологічна компетентності мають спільну спрямованість на забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії, однак відрізняються домінуванням різних змістових акцентів. Педагогічна компетентність орієнтована на організацію навчально-виховного процесу, тоді як психологічна зосереджується на розумінні внутрішніх

механізмів поведінки та психічного стану особистості. У системі військової освіти зазначені складники функціонують у тісному взаємозв'язку, формуючи підґрунтя для управління особовим складом. Водночас у більшості досліджень відсутня цілісна концептуалізація їх інтеграції в межах підготовки майбутніх офіцерів.

З огляду на викладене, психолого-педагогічну компетентність майбутнього офіцера доцільно визначати як інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує систему психологічних і педагогічних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і рефлексивних здібностей, необхідних для ефективного управління підрозділом та організації виховної роботи з особовим складом. Її зміст охоплює когнітивний компонент (знання закономірностей навчання і психічного розвитку), операційний компонент (уміння здійснювати педагогічну взаємодію та психологічну підтримку), а також особистісний компонент (емпатія, відповідальність, моральна зрілість, стресостійкість). Такий підхід відображає специфіку військово-професійної діяльності, що поєднує функції керівника, вихователя та лідера. Таким чином, уточнення змісту цього поняття створює теоретичне підґрунтя для визначення критеріїв і педагогічних умов його формування у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Структурний аналіз психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів зумовлює виокремлення взаємопов'язаних компонентів, що відображають специфіку їхньої військово-професійної діяльності. Доцільним є визначення когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів, що відповідає інтегративному характеру означеної компетентності та враховує поєднання управлінських, виховних і психологічних функцій офіцера. При цьому кожен компонент має власні критерії та систему показників сформованості.

Когнітивний компонент характеризує обсяг і системність психолого-педагогічних знань, необхідних для здійснення управлінської та виховної діяльності у військовому підрозділі. Його критерієм виступає теоретична обізнаність у закономірностях навчання, виховання, розвитку особистості та функціонування військового колективу. Показниками є повнота та усвідомленість знань з військової педагогіки і психології, розуміння механізмів міжособистісної взаємодії, знання методів профілактики конфліктів і підтримання морально-психологічного стану особового складу. Високий рівень сформованості цього компонента засвідчує здатність курсанта до обґрунтованого аналізу педагогічних і психологічних ситуацій.

Операційно-діяльнісний компонент відображає сформованість умінь і навичок реалізації психолого-педагогічних знань у практиці військово-професійної діяльності. Критерієм його сформованості є результативність педагогічної взаємодії та управління підлеглими в умовах службової діяльності. Показниками виступають уміння організовувати навчально-виховну роботу, здійснювати психологічну підтримку, конс-

труктивно розв'язувати конфлікти, формувати згуртованість підрозділу та підтримувати дисципліну. Важливим аспектом є здатність діяти в умовах дефіциту часу та підвищеного психо-емоційного навантаження.

Особистісно-мотиваційний компонент характеризує систему професійних цінностей, мотивів і якостей, що визначають спрямованість майбутнього офіцера на гуманістичну взаємодію з особовим складом. Його критерієм є сформованість професійно значущих установок і моральної відповідальності за результати виховної та управлінської діяльності. Показниками виступають стійка професійна мотивація, емпатійність, толерантність, справедливість, здатність до самоконтролю та психологічної витривалості. У військовому середовищі особливої ваги набуває поєднання вимогливості з повагою до особистості підлеглого.

Рефлексивний компонент відображає здатність курсанта до самоаналізу та оцінювання власної психолого-педагогічної діяльності. Критерієм його сформованості є рівень розвитку професійної рефлексії та готовність до самовдосконалення. Показниками виступають уміння аналізувати результати управлінських рішень, критично осмислювати власну поведінку, коригувати стиль спілкування з підлеглими та здійснювати саморегуляцію емоційних станів. Наявність цього компонента забезпечує динамічний характер розвитку психолого-педагогічної компетентності впродовж професійного становлення офіцера.

При цьому зазначається, що сучасний стан сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів характеризується суперечливими тенденціями, зумовленими трансформаціями у сфері військової освіти та актуалізацією бойового досвіду. Освітні програми військових закладів вищої освіти містять дисципліни психолого-педагогічного спрямування, що формують базові теоретичні уявлення про закономірності навчання, виховання та управління особовим складом. Водночас зміст таких дисциплін часто зосереджений на передачі знань, тоді як практико-орієнтований компонент представлений обмежено, що впливає на рівень інтеграції теоретичних положень у реальну службу діяльність курсантів.

Аналіз освітнього процесу свідчить про переважання військово-спеціальної та тактичної підготовки над розвитком психолого-педагогічних умінь. У структурі навчального навантаження значна частка відводиться технічним, оперативним і стратегічним дисциплінам, що відповідає потребам оборонного сектору в умовах збройної агресії. Проте формування навичок педагогічної взаємодії, управління міжособистісними процесами та підтримання морально-психологічного стану підрозділу не завжди має системний характер. У результаті спостерігається дисбаланс між фахово-оперативною та гуманітарною складовими професійної підготовки.

Рівень сформованості когнітивного компонента психолого-педагогічної компетентності у

більшості курсантів оцінюється як достатній, що підтверджується засвоєнням базових понять і теоретичних положень військової психології та педагогіки. Натомість операційно-діяльнісний компонент нерідко виявляє недостатню розвиненість, особливо в частині застосування знань у складних комунікативних та конфліктних ситуаціях. Практичні заняття, тренінги й моделювання професійних ситуацій не завжди охоплюють широкий спектр управлінських викликів, характерних для сучасних умов служби, що знижує рівень готовності до ефективної взаємодії з особовим складом у реальних обставинах.

Особистісно-мотиваційний компонент формується під впливом як освітнього середовища, так і загальної соціально-політичної ситуації в державі. У більшості курсантів простежується високий рівень патріотичної спрямованості та професійної мотивації, що пов'язано з усвідомленням значущості військової служби. Водночас розвиток емпатії, педагогічної тактовності та здатності до гнучкого стилю керівництва потребує цілеспрямованої підтримки з боку викладачів і командирів. Недостатня увага до цих аспектів може обмежувати ефективність виховної роботи в підрозділах.

Рефлексивний компонент у системі підготовки майбутніх офіцерів представлений фрагментарно, оскільки методики розвитку професійної рефлексії застосовуються нерегулярно. Переважання директивних форм організації навчального процесу знижує можливості для самостійного аналізу курсантами власних дій та управлінських рішень. Унаслідок цього процес самовдосконалення не завжди набуває системного характеру. Отже, сучасний стан сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів засвідчує наявність позитивних передумов, проте потребує подальшої концептуалізації та вдосконалення механізмів її цілеспрямованого формування.

У цьому сенсі теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів ґрунтується на положеннях компетентнісного, системного та діяльнісного підходів. З огляду на інтегративний характер цієї компетентності, її формування має здійснюватися як цілеспрямований і поетапний процес, що охоплює всі складники професійної підготовки. Педагогічні умови виступають сукупністю організаційних, змістових і методичних чинників, спрямованих на забезпечення цілісності такого процесу, а їх реалізація передбачає узгодження освітнього змісту, форм і методів навчання з вимогами сучасної військово-професійної діяльності.

Першою педагогічною умовою є інтеграція психолого-педагогічного змісту в систему військово-спеціальної підготовки. Йдеться не лише про викладання окремих дисциплін, а про наскрізне включення психологічних і педагогічних аспектів у тактичні, управлінські та лідерські модулі. Такий підхід формує цілісне бачення офіцером власної ролі як командира і вихователя. Інтеграція сприяє усвідомленню практичної зна-

чуності психолого-педагогічних знань у реальних умовах служби.

Другою умовою є впровадження практико-орієнтованих форм навчання, спрямованих на розвиток операційно-діяльнісного компонента компетентності. Доцільним є використання тренінгів, кейс-методів, моделювання професійних ситуацій, рольових ігор та аналізу реального бойового досвіду. Пропоновані форми організації освітнього процесу сприяють формуванню вмінь приймати управлінські рішення в умовах невизначеності та психоемоційного напруження. Практична спрямованість навчання підсилює зв'язок між теоретичними знаннями і професійною діяльністю.

Третьою педагогічною умовою виступає створення освітнього середовища, орієнтованого на розвиток суб'єктної позиції курсанта, що передбачає залучення здобувачів освіти до активної взаємодії, обговорення проблемних ситуацій, спільного прийняття рішень у межах навчальних завдань. Формування відповідальності за результати діяльності та усвідомлення значущості морально-психологічного клімату в підрозділі посилює особистісно-мотиваційний компонент компетентності. Освітнє середовище має характеризуватися поєднанням дисципліни та взаємної поваги.

Четвертою умовою є цілеспрямований розвиток професійної рефлексії та навичок саморегуляції. У навчальному процесі доцільно передбачати рефлексивні завдання, самооцінювання результатів діяльності, аналіз управлінських рішень та обговорення їх наслідків. Систематичне залучення курсантів до самоаналізу сприяє усвідомленню власних сильних і слабких сторін у сфері педагогічної та психологічної взаємодії, що формує підґрунтя для професійного самовдосконалення.

П'ятою умовою є підготовка науково-педагогічних працівників і командирів до реалізації завдань формування психолого-педагогічної компетентності. Викладачі та наставники мають демонструвати зразки професійної поведінки, педагогічної тактовності та психологічної культури. Їх особистісний приклад відіграє значну роль у становленні ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів. Узгодженість вимог і підходів у діяльності педагогічного колективу посилює системність формування компетентності.

Шостою умовою є використання діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності та корекції освітнього процесу. Регулярний моніторинг за визначеними критеріями і показниками забезпечує об'єктивне визначення динаміки розвитку кожного компонента. Отримані результати можуть слугувати підставою для вдосконалення змісту і методів підготовки.

Таким чином, сукупність окреслених педагогічних умов формує теоретично обґрунтовану основу для цілеспрямованого розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів у системі їх професійної підготовки. Окреслені педагогічні умови формування психолого-педа-

гогічної компетентності майбутніх офіцерів перебувають у системному взаємозв'язку та взаємозумовленості, утворюючи цілісну модель організації професійної підготовки. Інтеграція психолого-педагогічного змісту у військово-спеціальні дисципліни набуває результативності за умови впровадження практико-орієнтованих форм навчання та створення освітнього середовища, що спрямоване на розвиток суб'єктної позиції курсанта. Розвиток професійної рефлексії підсилює ефективність зазначених умов, забезпечуючи усвідомлення курсантами власної діяльності та її корекцію. Підготовка педагогічного складу та застосування діагностичного інструментарію виступають організаційною основою реалізації інших умов, забезпечуючи їх узгодженість, послідовність і динамічність у межах єдиного освітнього процесу.

На основі викладеного пропонується модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів як структурно-функціональну систему, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний та результативно-оцінювальний блоки. Цільовий блок визначає стратегічну спрямованість підготовки на формування інтегративної професійної якості офіцера як керівника, вихователя і лідера. Методологічною основою моделі виступають компетентнісний, системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Реалізація моделі передбачає поетапність і наступність формування всіх структурних компонентів компетентності.

Змістовий блок моделі включає оновлений комплекс психолого-педагогічних знань, інтегрованих у військово-спеціальні дисципліни. Частка інтегрованих модулів у структурі професійної підготовки збільшена з 12 % до 25 % навчального часу гуманітарного циклу. До змісту введено теми з лідерства в умовах бойових дій, управління стресом, психологічної підтримки підлеглих та профілактики деструктивних конфліктів. Така структуризація забезпечує узгодженість теоретичної підготовки з актуальними викликами військової служби.

Процесуальний блок моделі передбачає впровадження активних та інтерактивних форм навчання. Не менше 40 % аудиторного часу з психолого-педагогічних дисциплін відведено на тренінгові заняття, аналіз кейсів та моделювання службових ситуацій. Курсанти залучаються до рольових ігор, групових обговорень і ситуаційного аналізу реальних прикладів із практики підрозділів. Така організація навчання спрямована на розвиток операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів компетентності.

Важливим елементом моделі є створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища. Передбачено регулярне проведення рефлексивних сесій наприкінці кожного тематичного модуля, а також ведення курсантами індивідуальних карт професійного зростання. Щонайменше двічі на семестр здійснюється самооцінювання рівня сформованості окремих компонентів компетентності за визначеними критеріями. Це

сприяє усвідомленню динаміки професійного розвитку.

Результативно-оцінювальний блок моделі ґрунтується на визначених критеріях і показниках когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів. Для оцінювання використано комплекс методів: тестування, експертне оцінювання, спостереження, анкетування та аналіз практичних завдань. Рівні сформованості визначено як високий, достатній, середній та низький. Діагностика здійснювалася на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Експериментальна перевірка моделі проводилася протягом одного навчального року за участю 120 курсантів, з яких 60 осіб становили експериментальну групу, а 60 – контрольну. На початковому етапі високий рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності було зафіксовано у 14 % курсантів експериментальної групи та 16 % – контрольної. Після впровадження моделі цей показник в експериментальній групі зріс до 38 %, тоді як у контрольній – до 22 %. Частка курсантів із низьким рівнем зменшилася з 32 % до 10 % в експериментальній групі.

Порівняльний аналіз динаміки показників засвідчив статистично значущі зміни за всіма компонентами компетентності в експериментальній групі. Середній бал за інтегральним показником сформованості зріс з 2,8 до 4,1 за п'ятибальною шкалою, тоді як у контрольній групі – з 2,9 до 3,3. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовано в операційно-діяльнісному та рефлексивному компонентах. Отримані результати підтверджують ефективність розробленої моделі та доцільність її впровадження у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Таким чином, здійснено теоретичне обґрунтування сутності, структури та змісту психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів, визначено її структурні компоненти, критерії та показники сформованості з урахуванням специфіки військово-професійної діяльності. Розроблено структурно-функціональну модель її формування у процесі професійної підготовки та експериментально підтверджено її результативність на основі кількісного й якісного аналізу динаміки показників. Отримані результати створюють науково обґрунтоване підґрунтя для вдосконалення системи підготовки майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Узагальнення теоретичних підходів до трактування професійної, педагогічної та психологічної компетентностей засвідчило їх спільну природу як інтегративних характеристик готовності фахівця до виконання професійних функцій, що поєднують знання, уміння, ціннісні орієнтації та особистісні якості. На цій основі уточнено зміст поняття психолого-педагогічної компетентності майбутнього офіцера як цілісного професійно-особистісного утворення, релевантного управлінським, виховним і лідерським завданням військової служби. Визначення змісту компетентності конкретизувало напрями її ціле-

спрямованого формування у системі військової освіти.

Структуризація психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів у межах когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів створила підстави для розроблення критеріїв і показників її сформованості. Зазначені компоненти відображають вимоги військово-професійної діяльності, що поєднує прийняття рішень у стресогенних умовах, організацію колективної взаємодії, виховний вплив і підтримання морально-психологічного стану підрозділу. Виявлена логіка взаємозв'язків між компонентами підтверджує необхідність їх синхронного розвитку як умови професійної зрілості офіцера.

Охарактеризований сучасний стан сформованості психолого-педагогічної компетентності у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів засвідчив наявність базових теоретичних передумов при недостатній розвиненості практико-орієнтованих умінь та нерегулярності рефлексивних практик. Встановлено дисбаланс між переважанням військово-спеціальної та тактичної підготовки і системністю формування психолого-педагогічних умінь, що актуалізує потребу в оновленні методичного інструментарію. Обґрунтовано сукупність педагогічних умов, що забезпечують цілісність процесу формування компетентності через інтеграцію змісту, активні методи навчання, розвиток суб'єктності, рефлексії, підготовку педагогічного складу та діагностичний супровід.

Розроблена структурно-функціональна модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів забезпечила поетапну організацію змісту й технологій навчання та узгодження освітнього процесу з вимогами військово-професійної діяльності. Емпіричні результати апробації моделі підтвердили позитивну динаміку рівнів сформованості компетентності в експериментальній групі: зростання частки курсантів із високим рівнем з 14 % до 38 % та зменшення низького рівня з 32 % до 10 %, а також підвищення інтегрального показника з 2,8 до 4,1 бала. Порівняння з контрольною групою, де зміни були менш вираженими (високий рівень – до 22 %, інтегральний показник – до 3,3 бала), свідчить про результативність запропонованих змістових і процесуальних рішень, особливо щодо операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Перспективні напрями подальших досліджень пов'язані з поглибленням інструментальної бази діагностики психолого-педагогічної компетентності, зокрема розробленням валідизованих методик оцінювання її компонентів у квазіпрофесійних та польових умовах підготовки. Доцільним є вивчення ефективності моделі на різних етапах професійного становлення офіцера, а також у різних видах і родах військ з урахуванням специфіки службових завдань. Окремого дослідницького напрямку потребує аналіз впливу бойового досвіду, інтенсивності стресових навантажень та стилів командування на динаміку

сформованості компетентності й уточнення педагогічних умов її підтримання упродовж служби.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : вибрані наукові праці : у 2 кн. Чернівці : Букрек, 2015. Кн. 1. 840 с.
2. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Вища освіта України*. 2011. № 3. С. 81–85.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості за ред. Л. М. Проколенко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ : Видавництво КНТ, 2007. 296 с.
5. Рибалка В. В. Психологія професійної діяльності особистості : навч. посіб. Київ : ІПППО, 2012. 248 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2008. 422 с.
7. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології: компетентнісний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 564 с.
8. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 192 с.
9. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип. 57. С. 154–158.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2015). *Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti: vybrani naukovi pratsi* [Selected scientific works. Personality upbringing: selected scientific works]. Bukrek. Kn. 1. 840 s. [in Ukrainian]
2. Dubaseniuk, O. A. (2012). *Innovatsiini osvitni tekhnolohii: kompetentnisnyi pidkhid* [Innovative educational technologies: a competence-based approach] Monograph. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 564 s. [in Ukrainian]
3. Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V., & Antonova, O. Ye. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv*

do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of future teachers for pedagogical activity] (Monograph). ZhDPU. 192 s. [in Ukrainian]

4. Kostyuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psikhichni rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of personality] (L. M. Prokollenko, Ed.). Radianska shkola. 608 s. [in Ukrainian]
5. Maksymenko, S. D. (2007). *Psykholohiia osobystosti* [Psychology of personality] (Textbook). Vydavnytstvo KNT. 296 s. [in Ukrainian]
6. Rybalka, V. V. (2012). *Psykholohiia profesiinoi diialnosti osobystosti* [Psychology of professional activity of the personality] (Study guide). IPPPO. 248 s. [in Ukrainian]
7. Savchenko, O. Ya. (2011). *Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiiniy rezultat shkilnoi osvity* [Key competencies – an innovative result of school education]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. (3). S. 81–85. [in Ukrainian]
8. Yahupov, V. V. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity* [Competence-based approach to professional training of future specialists in the higher education system]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy*. (57). S.154–158. [in Ukrainian]
9. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., & et al. (2008). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical mastery] (I. A. Ziaziun, Ed.; 3rd ed.). *Vyshcha shkola*. 422 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОГДАНОВ Андрій – аспірант Харківського національного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: психолого-педагогічна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх офіцерів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOHDANOV Andrii – postgraduate student of Kharkiv National University of Internal Affairs.

Scientific interests: psychological and pedagogical competence as a component of professional training of future officers.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 30.08.2025 р.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Педагогічні науки
Випуск 220

Індифікатор медіа R30-01123

В РЕЄСТРІ СУБ'ЄКТІВ У СФЕРІ МЕДІА-РЕЄСТРАНТІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ РАДИ УКРАЇНИ З ПИТАНЬ ТЕЛЕБАЧЕННЯ І РАДІОМОВЛЕННЯ
від 27.07.2023 р. №599

Наукові записки. Серія: Педагогічні науки

Назва медіа

збірник

Суб'єкт у сфері друкованих медіа

Підписано до друку 02.09.2025 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум. др. арк. 66,4. Тираж 300.

*ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.*

*СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 24440000000027816 від 18.08.2016*