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 222 (2026)
Edition 222 (2026)

Кропивницький – 2026
Kropyvnytskyi – 2026

УДК 378
Н 34
DOI випуску: 10.36550/2415-7988-2026-1-222

Н 34 **Наукові записки.** Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2026. Випуск 222. 611 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:
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 Сєдльцах, Республіка Польща
Лещенко Г. А. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
Окольнича 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
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 № 8 від 16.01.2026)

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка, 2026

UDK 378
A 34

DOI issue: 10.36550/2415-7988-2026-1-222

A 34 **Academic notes**. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, 2026. Edition 222. 611 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 registrered 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:
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-Klimashevska 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
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

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University (Protocol № 8 from 16.01.2026)

Published by the resolution of the Academic Council of the

© Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, 2026

ЗМІСТ

ДУДКА Тетяна
ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS АСПІРАНТІВ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА.....12
КОБИЛЯНСЬКИЙ Олександр, ШОСТАЦЬКА Марія
ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ПЕРЕДВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ..... 17
КОМПАНІЙ Олена, БОНДАР Тетяна
РОБОТА З ТЕКСТОВИМ МАТЕРІАЛОМ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 22
КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка
ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ 29
ОКОЛЬНИЧА Тетяна, ЗАВІТРЕНКО Долорес
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 33
ПОТАПЧУК Тетяна
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 37
БОХАН Юлія, ФОРОСТОВСЬКА Тетяна, ШАРОШКІНА Тетяна
КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ВИВЧЕННЯ АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 42
ДОЛИННА Анна
АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ПСИХОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ: ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ
В УМОВАХ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН 48
ЗАДОРОЖНА Олександра
УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЇ В 5 КЛАСІ..... 53
ЛИТВИН Андрій, ВЕЛИКДАН Юлія
СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... 57
МАРИНЧЕНКО Євгеній, ГАЛІСЕВИЧ Вадим
ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АГРАРНОМУ ВИРОБНИЦТВІ..... 64
МОРГУН Алла
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ..... 67
ПРИБОРА Тетяна
АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД СТРАТЕГІЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ЄС У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ..... 72
ВАРГАНИЧ Галина, РОЩЕНКО Ольга, ЖИЛКІНА Олена
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – ВАЖЛИВА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА..... 787
ГЕРЕГА Богдан
ВІД ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ДО ВИМОГ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОГРАМНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ..... 82
КУЯВЕЦЬ Дмитро
ОГЛЯД ТРЕНДІВ ЗА 2025 РІК ПО ТЕМІ «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ» ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД..... 87
ЛОМАКІНА Лариса, ГУРАЛЬ Оксана, ДИЧКА Наталія
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... 93
ЛУЦЕНКО Галина, КУЛИК Людмила
ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ВИКЛИКІВ У КУРС «ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ»..... 100
ДУБІНКА Микола
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ У РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 106
ЗЕЛЕНСЬКА Людмила
ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА..... 110
ЧИСТЯКОВА Ірина
ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... 114
СТРЕЛЬЧЕНКО Костянтин, МАЛАХОВА Маргарита
ЧИТАННЯ ПАРТИТУР ТА ПРИНЦИПИ ІНСТРУМЕНТУВАННЯ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВИХ ТВОРІВ У АНСАМБЛЕВІЙ
АКОРДЕОННО-БАЯННІЙ ВИКОНАВСЬКІЙ ПРАКТИЦІ..... 118
ЯСНОГУРСЬКА Людмила
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ..... 125
ШАФАРЧУК Тетяна
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ
ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ..... 130
САВЧЕНКО Наталія, ПАХОМОВА Наталія
ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК ЩОДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ..... 135
ШУНЕВИЧ Богдан, ГОРОДЕЦЬКА Наталія, ГАВРИШКІВ Наталія
КРІЗЬ ТЕРНИ ДО ЗІРОК: ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ..... 140
ЮРЧИШИН Тетяна
ІНТЕГРАЦІЯ CAT-TOOLS У ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ
ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ..... 146
МАР'ЄНКО Майя
АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ВЧИТЕЛЯМИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗІ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В STEM-ОСВІТІ..... 151
МАРУЩАК Оксана
КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ БЕЗПЕКОВОГО АРТСЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... 157
ЗАКАРЛЮКА Ірина
ЗАСОБИ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПРОВАДЖЕННЯ STEAM-ОСВІТИ
В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ..... 162
УСОВ Валентин, ШКАТУЛЯК Наталія, ПАВЛОВСЬКА Анастасія
МЕТОД ПРОЄКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ..... 168
СОВІК Тетяна
ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ
В МУЗИЧНІЙ АНІМАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 174

ІОВХІМЧУК Наталія
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ НАТАЛІ ЗАБІЛИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ 178
СТЕЦЬ Галина, КИШАКЕВИЧ Світлана
МИСТЕЦЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 183
ЛЯШЕНКО Ростислав
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 187
ЛІБАК Наталка, БАРАНЬ Єлизавета, ПЕВСЕ Андрея
СТИЛІСТИЧНА ФУНКЦІЯ СТАЛИХ СПОЛУЧЕНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ТА УГОРСЬКОЇ МОВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ 191
БАРЛАДИМ Валентина, БРУЯКА Аліна, КОВАЛЕНКО Валентина, ТУКАЛО Сергій, ШИШКІНА Марія
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В STEM-ОСВІТІ: МІЖНАРОДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД 196
БАБЕНКО Тетяна
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ 202
СТАСЕНКО Олексій, БАЛАШОВ Дмитро, ХІМІЧ Віта
ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ 206
БАГМЕТ Андрій
ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ ЧЕРЕЗ МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 211
ГАЛИЧЕНКО Людмила
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ STREAM-АКТИВНОСТЕЙ У РОЗВИТКУ УСНОГО Й ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 216
СТОЗУБ Олександр, БУТЕНКО Антон, ГРИЦАЙ Василь, ХАРЧЕНКО Віталій
РОЛЬ СОЦІОМЕТРИЧНОГО АНАЛІЗУ ЗГУРТОВАНОСТІ ТА ЛІДЕРСТВА В ОПТИМІЗАЦІЇ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНСЬКОГО СПОРТУ 221
ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА Світлана
АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ 226
ФІЛОНЕНКО Оксана
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 231
САДОВИЙ Микола, ТРИФОНОВА Олена
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ 235
КИРИЄНКО Олена
ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ: ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ 240
МАЛИК Валентина, БУРЛІМОВА Богдана
ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 246
ЧЕПОК Ольга
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЛАНІМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЛЬТИПРЕДМЕТНОГО ТЕСТУ 256
ШАХОВ Владислав, ШАХОВ Володимир
ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗОВНІШНІХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 263
ЛИСТОПАД Олексій
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ І ДІЯЛЬНІСНИЙ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 271
НЕНЬКО Юлія
РОЛЬ МОВНОЇ СПІЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТА ПІДТРИМАННІ БЕЗПЕКОВИХ СОЮЗІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР 275
ПУГАЧ Віталіна
ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ 279
ТВЕРЕЗОВСЬКА Ніна, ДЕМЧЕНКО Ірина, СИДОРКО Віктор
ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ГРОМАДЯНАМИ ПОХИЛОГО ВІКУ: ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ І ПРАКТИКИ 283
ГЕРМАН Вікторія, ПРОКОПЕНКО Марія
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ) 289
КОВАЛЬОВА Юлія
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ФІТНЕСУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 295
МІРОШНИЧЕНКО Інга, КАЛІНІЧЕНКО Віра
ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ТА МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА НЕФІЛОЛОГІЧНИМИ НАПРЯМАМИ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ ГЛИБИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ 299
СЕНЬОВСЬКА Надія, СКУРАТКО Тетяна
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВІЙНИ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ 306
ДРАЧУК Олександра
ТРИРІВНЕВА МОДЕЛЬ ЦИФРОВИХ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ГРОМАДЯНАМИ ПОХИЛОГО ВІКУ 314
ЩЕРБИНА Світлана, ЛІПАТОВА Марина
КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО 319
ХРУЩАК Олександр
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО СПРЯМУВАННЯ 324
ГЕНКАЛ Світлана
ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ 328

ЛЕЛЕКА Тетяна
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ... 335
ГЕРМАН Вікторія, ГРИШИНА Карина
ВІДОКРЕМЛЕНА ОБСТАВИНА ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СИНТАКСИЧНИЙ РЕСУРС ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ... 340
МИХАЙЛЮК Наталія
СИСТЕМА MOODLE ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ... 344
ПОПОВИЧ Оксана
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА СИМУЛЯЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ... 348
БОРІДКО Ольга
МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ ... 353
ЧАЙКОВСЬКА Ульяна
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ... 357
ДЕРЕНЮК Мар'яна, ПАСКА Тарас
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ ЯК ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ... 361
БОРОЗЕНЕЦЬ Наталія
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ АГРАРНИХ ЗВО ... 366
ЛУЦЕНКО Олена
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НЕПЕРЕРВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ... 370
ДЕМЕШКО Інна, КИРИЛЮК Ольга
УПРОВАДЖЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ... 377
ЦОКОЛЕНКО Олександр
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЖИТТЄВО-ЦЕНТРОВАНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ... 383
МАГДЮК Ольга, РОГУЛЬСЬКА Оксана
РЕФЛЕКСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО ... 387
РАШЕВСЬКА Наталя
ІМЕРСИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ... 391
СЛЮСАРЕНКО Микола, БІЛИНСЬКИЙ Ігор, ЗДЕЩИЦ Валерій
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ ... 395
КОЗАРЬ Оксана, НАЗАРЧУК Людмила, ОПАЧКО Магдалина, ГОЛОВЕНКО Тетяна
ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ... 403
КУЛІКОВА Світлана
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ... 410
СПІНУЛ Ігор, СПІНУЛ Олена
ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У СУЧАСНІЙ ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ: ІНТЕГРАЦІЯ ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ ... 414
ВЕЛИКДАН Юлія
ТРАНСФОРМАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: СИНЕРГІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ... 421
ВОЛОЩУК Михайло
СТРУКТУРА, ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ... 426
ШЛАПАК Володимир
ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ... 432
СИВОКОНЬ Юрій, ПЕЧЕНЕНКО Максим, ПЕЧЕНЕНКО Світлана
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КЛАСИЧНОГО ЕКЗЕРСИСУ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ТАНЕЦЬ» ... 439
ГОЛІВЕР Надія, КОСТІНА Людмила
ТЕХНОЛОГІЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Й ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ... 446
КОСЯК Людмила, ОВЧАРЕНКО Наталія
РЕФЛЕКСИВНІ МЕТОДИ У ВОКАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ ... 452
БОЙЧЕНКО Марина
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ОСВІТНІЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ ФЕНОМЕН ... 458
МАР'ЄНКО Майя Володимирівна
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПОЛІТИК В УМОВАХ КРИЗ ТА ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ: ДОСВІД СИРІЇ, ЄМЕНУ, АФГАНІСТАНУ ТА УКРАЇНИ ... 462
КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка
ВИКОРИСТАННЯ ДИЗАЙНУ ТА ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО, ПІЗНАВАЛЬНОГО ТА СЕНСОРНОГО-ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЗДО ... 466
КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ... 470
БОНДАРЄВ Дмитро, БРОВЧАК Людмила
ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ... 475

ЛІСОВИЙ Михайло
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ТА ЗМІШАНОМУ ФОРМАТАХ НАВЧАННЯ 481
МАРТІН Аліна
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ 485
ШОСТАК Ігор, КАБІЦЬКА Оксана, МИРОНОВ Юрій, КРАМАРЕНКО Аліна
ІНТЕГРАЦІЯ ДОМЕДИЧНОЇ, ФІЗИЧНОЇ ТА ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ПРАВО» І «ПРАВООХОРОННА ДІЯЛЬНІСТЬ» ДО ДІЙ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ 489
СНІСАРЕНКО ІРИНА, ЧЕРНЬОНКОВ ЯРОСЛАВ, БЕРЕЗЕНКО НАТАЛІЯ
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВОВОЇ І ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ, ПСИХОЛОГІВ ТА МЕНЕДЖЕРІВ: ДІЄВІ МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ 493
ДОВГА Тетяна
РЕАЛІЗАЦІЯ СЛОВНИКОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 498
САВЧЕНКО Лариса, СЕРЬОГІНА Ірина, САФ'ЯН Карина
ІННОВАЦІЙНІ ТА КРЕАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА» 504
БАГНО Юлія
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 510
ФІЗЕШІ Октавія
ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ: ПРОЄКЦІЯ НА ВІТЧИЗНЯНІ РЕАЛІЇ 516
ГНАТЮК Наталія
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 520
КНИШ Тетяна
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ПІДХОДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 523
СУРОВА Наталія
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 528
ВОВКОВИНСЬКИЙ Олександр
ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВІННИЦЬКИХ ТРИРІЧНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ (1919-1925 рр.) 531
ЧЕРНУХА Юрій
СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ В УКРАЇНІ 535
ЮСЬКОВ Олександр
ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ПОДІЛЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.) 541
ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана
ФІТНЕС-БІОХАКІНГ ЯК СУЧАСНИЙ ІНТЕГРАТИВНИЙ НАПРЯМ ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 546
БОРДЮГОВА Леся
ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС 550
ТОВСТУХА Костянтин
МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ 555
АБРАМОВА Оксана, МИРОНЕНКО Наталя, ПУЛЯК Ольга, ТКАЧУК Андрій
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСТВА В УМОВАХ МІЖШКІЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ 560
КНЯЖЕВА Ірина
РОЗВИТОК УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ 566
ЧИМШИР Валентин, СМИРНОВА Ірина, ГАЙДАРЖИ Анжела
АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МІЖНАРОДНИМИ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 571
ДЕФОРЖ Ганна, БОБРОВА Марія
МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЕВОЛЮЦІЙНОЇ БІОЛОГІЇ ТА ГЕНЕТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ 576
БІЛЕЦЬКА Світлана, РАДЧЕНЯ Ірина, СМОЛЯНЮК Наталя
РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ТА УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 581
БАДЮЛ Людмила
ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ДОДАТКОВИЙ ЕЛЕМЕНТ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 586
КРАСНОЩОК Андрій, КРУШЕЛЬНИЦЬКА Катерина, КІСІЛЄВИЧ Сергій
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВОГНЕВА ПІДГОТОВКА» 590
ІСАЄВА Оксана, ШУМИЛО Мирослава, ХМІЛЯР Ірена
ДИНАМІКА ЗНАНЬ ЯК РУШІЙНА СИЛА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З МЕДСЕСТРИНСТВА 594
ДЕРУН Єгор
ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 600
СМУЖАНИЦЯ Діана
ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ І ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ 604

CONTENTS

DUDKA Tetiana
FACTOR ANALYSIS OF SOFT SKILLS FORMATION AMONG DOCTORAL STUDENTS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT……12
KOBYLYANSKYI Oleksandr, SHOSTATSKA Mariia
FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER AND PRE-HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE....17
KOMPANII Olena, BONDAR Tetiana
WORKING WITH TEXTS BY LOCAL AUTHORS IN PRIMARY SCHOOL....22
KOTELIANETS Natalka
TECHNOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: CHALLENGES AND WAYS OF TEACHER'S TRAINING....29
OKOLNYCHA Tetiana, ZAVITRENKO Dolores
METHODOLOGICAL BASIS OF STUDYING SPECIAL EDUCATION PROBLEMS....33
POTAPCHUK Tetiana
FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS THROUGH INNOVATIVE TECHNOLOGIES....37
BOKHAN Iuliia, FOROSTOVSKA Tetiana, SHAROSHKINA Tetiana
COMPUTER MODELING AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDYING ANALYTICAL CHEMISTRY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS....42
DOLYNNA Anna
AMERICAN EXPERIENCE OF PSYCHONOMIC EDUCATION: EMOTIONAL STABILITY IN THE CONDITIONS OF DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES....48
ZADOROZHNA Oleksandra
TAKING INTO ACCOUNT AGE-RELATED CHARACTERISTICS OF STUDENTS WHILE STUDYING ORTHOGRAPHY IN GRADE 5....53
LYTVYN Andrii, VELYKDAN Yuliia
THE ESSENCE AND FEATURES OF MODERN NETWORK TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS....57
MARYNCHENKO Yevhenii, HALISEVYCH Vadym
FORMATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' ABILITY FOR INNOVATION ACTIVITY IN AGRICULTURAL PRODUCTION....64
MORHUN Alla
DIGITAL TRANSFORMATION OF ANALYTICAL AND SYNTHETIC INFORMATION PROCESSING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LIBRARY, INFORMATION AND ARCHIVAL SCIENCE SPECIALISTS....67
PRYBORA Tetyana
AN ANALYTICAL REVIEW OF EU STRATEGIC DOCUMENTS IN THE CONTEXT OF MEDIA EDUCATION DEVELOPMENT....72
VARGANICH Galina, ROSCHENKO Olga, ZHYLKINA Olena
MUSIC-PEDAGOGICAL PRACTICE IS AN IMPORTANT FORM OF OBTAINING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN....77
HEREHA Bohdan
FROM THEORETICAL MODELS OF PERSONALISED LEARNING TO REQUIREMENTS FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED EDUCATIONAL SOFTWARE IN INCLUSIVE EDUCATION....82
KUIAVETS Dmytro
REVIEW OF 2025 TRENDS ON THE TOPIC «FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS» INTERNATIONAL EXPERIENCE....87
LOMAKINA Larysa, HURAL Oksana, DYCHKA Natalia
ADVANCED METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING....93
LUTSENKO Galyna, KULYK Liudmyla
INTEGRATION OF CHALLENGE-BASED LEARNING INTO THE COURSE «DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS»....100
DUBINKA Mykola
INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING THE MORAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS....106
ZELENSKA Lyudmila
PRIORITY DIRECTIONS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' MORAL AND ETHICAL CULTURE....110
CHYSTYAKOVA Iryna
FOSTERING TEACHERS' MORAL AND ETHICAL CULTURE IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS....114
STRELCHENKO Kostiantyn, MALAKHOVA Marharyta
READING SCORES AND PRINCIPLES OF INSTRUMENTATION OF POP AND JAZZ WORKS IN ENSEMBLE ACCORDION AND BAYAN PERFORMANCE PRACTICE....118
YASNOGURSKA Lyudmyla
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC FIELDS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES....125
SHAFARCHUK Tetyana
FORMATION OF SPIRITUAL CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF INTERPRETATION OF VOCAL WORKS....130
SAVCHENKO Nataliia, PAKHOMOVA Nataliia
OVERVIEW OF FOREIGN PRACTICES IN WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS....135
SHUNEVYCH Bohdan, HORODETSKA Nataliia, HAVRYSHKIV Nataliia
PER ASPERA AD ASTRA: THE EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINIAN HIGHER SCHOOLS IN CRISIS SITUATIONS....140
YURCHYSHYN Tetiana
INTEGRATION OF CAT TOOLS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF TRANSLATOR TRAINING....146
MARIENKO Maiia
ANALYSIS OF TEACHERS' USE OF CLOUD SERVICES AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPING ARTIFICIAL INTELLIGENCE COMPETENCE IN STEM EDUCATION....151
MARUSHCHAK Oksana
CONCEPTUAL MODEL OF A SAFE ART ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION....157
ZAKARLIUKA Iryna
EDUCATIONAL ROBOTICS TOOLS AS AN INSTRUMENT FOR THE IMPLEMENTATION OF STEAM EDUCATION IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS....162
USOV Valentin, SHKATULIAK Natalia, PAVLOVS'KA Anastasia
PROJECT METHOD IN VOCATIONAL EDUCATION....168
SOVIK Tetiana
TECHNOLOGIES OF USING SCHOOL SONG REPERTOIRE IN MUSICAL ANIMATION ACTIVITIES....174

IOVKHIMCHUK Nataliia
INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING CHILDREN'S LITERATURE BY NATALIA ZABILA IN PRIMARY SCHOOLS ... 178
STETS Halyna, KYSHAKEVYCH Svitlana
ARTISTIC PEDAGOGY AS A FACTOR IN FORMING AESTHETIC CULTURE OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL ... 183
LIASHENKO Rostyslav
ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC FACTORS OF FORMING THE ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS ... 187
LIBAK Natalka, BARAN Ielyzaveta, PEVSE Andreia
STYLISTIC FUNCTION OF STABLE COMBINATIONS OF THE UKRAINIAN AND HUNGARIAN LANGUAGES: A COMPARATIVE ASPECT ... 191
BARLADYM Valentyna, BRUIAKA Alina, KOVALENKO Valentyna, TUKALO Serhii, SHYSHKINA Mariya
THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPROACHES TO TEACHER PREPARATION FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN STEM EDUCATION: INTERNATIONAL AND UKRAINIAN EXPERIENCE ... 196
BABENKO Tetyana
FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE BY MEANS OF ETHNOPEDAGOGY ... 202
STASENKO Oleksii, BALASHOV Dmytro, KHIMICH Vita
PREVENTING CONFLICT IN THE PROCESS OF PHYSICAL CULTURE ... 206
BAHMET Andrii
DEVELOPING TOLERANCE AND INTERCULTURAL DIALOGUE THROUGH MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ... 211
HALYCHENKO Liudmyla
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING STREAM ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ... 216
STOZUB Oleksandr, BUTENKO Anton, HRYTSAI Vasyl, KHARCHENKO Vitalii
THE ROLE OF SOCIOMETRIC ANALYSIS OF COHESION AND LEADERSHIP IN OPTIMIZING THE HUMAN RESOURCE POTENTIAL OF UKRAINIAN SPORTS ... 221
TSYMBAL-SLATVINSKA Svitlana
ALGORITHMIZATION OF RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION ... 226
FILONENKO Oksana
FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS ... 231
SADOVYI Mykola Illich, TRYFONOVA Olena
METHODOLOGY OF USING THE BASIC CONCEPTS OF THE SYSTEMS APPROACH IN TEACHING ... 235
KYRYIENKO Olena
RESEARCH INTO THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS: ORGANIZATION OF THE EXPERIMENT ... 240
MALYK Valentyna, BURLIMOVA Bohdana
APPLICATION OF PROJECT-BASED METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ... 246
CHEPOK Olga
COMPLETE SEQUENCES OF INTEGERS IN MATHEMATICS COURSES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS ... 256
SHAKHOV Vladyslav, SHAKHOV Volodymyr
FEATURES OF THE INFLUENCE OF EXTERNAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS ... 263
LYSTOPAD Oleksii
COMPETENCE-BASED AND ACTIVITY-BASED METHODOLOGICAL APPROACHES IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR FORECASTING IN EDUCATIONAL ACTIVITIES ... 271
NENKO Yuliia
THE ROLE OF LINGUISTIC COMMUNITY IN THE FORMATION AND MAINTENANCE OF SECURITY ALLIANCES: A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE ... 275
PUHACH Vitalina
BLENDED LEARNING AS AN INNOVATIVE STRATEGY FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS ... 279
TVEREZOVSKA Nina, DEMCHENKO Iryna, SYDORKO Viktor
RESEARCH COMPONENT OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH ELDERLY CITIZENS: INTEGRATION OF TRAINING AND PRACTICE ... 283
HERMAN Viktoriia, PROKOPENKO Mariia
INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ACADEMIC SPEAKING IN HIGER EDUCATION INSTITUTION (BASED ON IMPLEMENTATION EXPERIENSE) ... 289
KOVALOVA Yuliia
THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL MASTERY OF A FITNESS COACH-INSTRUCTOR IN THE CJNTEXT OF MODERN PROFESSIONAL TRAINING ... 295
MIROSHNYCHENKO Inga, KALINICHENKO Vira
DEVELOPING PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN NoN-PHILOLOGICAL FIELDS VIA IN-DEPTH PROFESSIONAL POTENTIAL GROWTH ... 299
SENOVSKA Nadiia, SKURATKO Titiana
CERTAIN ASPECTS OF THE USE OF MODERN WAR LITERATURE IN THE NATIONAL-PATRIOTIC UPBRINGING OF CHILDREN AND YOUTH ... 306
DRACHUK Oleksandra
THREE-LEVEL MODEL OF DIGITAL ART-THERAPEUTIC PRACTICES IN THE WORK OF FUTURE SOCIAL WORKERS WITH OLDER ADULTS ... 314
SHCHERBYNA Svitlana, LIPATOVA Maryna
COMMUNICATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION ... 319
KHRUSHCHAK Oleksandr
MODERN APPROACHES TO PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE OFFICERS IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION ... 324
GENKAL Svitlana
PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' ENVIRONMENTAL CULTURE

IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY 328
LELEKA TETIANA
THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES TO THE STUDY OF ENGLISH PHRASAL VERBS 335
HERMAN Viktoriia, HRYSHYNA Karyna
DETACHED ADVERBIAL MODIFIER AS A FUNCTIONAL SYNTACTIC RESOURCE FOR FORMING
THE SPEECH CULTURE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT 340
MYKHAYLUK Natalia
MOODLE SYSTEM AS ONE OF THE ELEMENTS OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION 344
POPOVYCH Oksana
GAMIFICATION AND SIMULATION TRAINING AS MEANS OF INTENSIFYING
PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF LAW: THE EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN 348
BORIDKO Olha
MEDIA LITERACY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 353
CHAIKOVSKA Uliana
METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION 357
DERENIUK Mariana, PASKA Taras
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR THE USE OF TRAINING AS AN INTERACTIVE LEARNING
TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION PROFESSIONALS 361
BOROZENETS Nataliia
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF APPLIED PROBLEMS
IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
OF STUDENTS IN AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 366
LUTSENKO Olena
MODERN APPROACHES TO MULTI-LEVEL NATURAL EDUCATION
OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTINUOUS EDUCATIONAL PROCESS 370
DEMESHKO Inna, KYRYLIUK Olha
IMPLEMENTATION OF THE RESEARCH APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE SPECIALISTS 377
TSOKOLENKO Oleksandr
IMPLEMENTATION OF LIFE-ORIENTED PHYSICS PROBLEMS
IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS 383
MAHDIUK Olha, ROGULSKA Oksana
REFLECTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF LEARNING COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HEI 387
RASHEVSKA Natalia
IMMERSIVE LEARNING ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON
IN SPECIALIZED UPPER SECONDARY SCHOOL 391
SLIUSARENKO Mykola, BILYNSKYI Igor, ZDESCHITS Valeriy
DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE THROUGH PHYSICAL EXPERIMENT
IN THE GENERAL PHYSICS COURSE 395
KOZAR Oksana, NAZARCHUK Lyudmila, OPACHO Magdalina, HOLOVENKO Tetyana
DIDACTIC ASPECTS OF IMPLEMENTING A COMPETENCY-BASED APPROACH
IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEER-EDUCATORS 403
KULIKOVA Svitlana
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF MODELING SOCIO-CULTURAL ACTIVITY
IN THE CONTEXT OF UKRAINE'S EUROPEAN INTEGRATION 410
SPINUL Igor, SPINUL Olena
TRANSFORMATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN MODERN CHOREOGRAPHIC EDUCATION:
INTEGRATION OF TRADITIONS AND INNOVATIONS 414
VELYKDAN Yuliya
TRANSFORMATION OF TECHNOLOGICAL AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF
DIGITALIZATION: SYNERGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND IMMERSIVE TECHNOLOGIES 421
VOLOSHCHUK Mykhailo
STRUCTURE, TYPES AND FUNCTIONS OF TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE: THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL ANALYSIS 426
SHLAPAK Volodymyr
DEFINITIVE ANALYSIS OF KEY CONCEPTS OF THE PROBLEM OF FORMING THE LEGAL CULTURE
OF FUTURE TEACHERS 432
SYVOKON Yuriy, PECHENENKO Maksym, PECHENENKO Svitlana
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF CLASSICAL EXERCISE
IN TEACHING THE DISCIPLINE «UKRAINIAN FOLK DANCE» 439
HOLIVER Nadiia, KOSTINA Liudmyla
TECHNOLOGY OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AS
THE BASIS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES AND INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION 446
KOSYAK Lyudmyla, OVCHARENKO Natalia
REFLECTIVE METHODS IN THE VOCAL TRAINING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS 452
BOICHENKO Maryna
MORAL AND ETHICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER AS AN EDUCATIONAL
AND PROFESSIONAL PHENOMENON 458
MARIENKO Maiia Volodymyrivna
A COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES IN CONTEXTS OF CRISES
AND ARMED CONFLICTS: THE EXPERIENCES OF SYRIA, YEMEN, AFGHANISTAN, AND UKRAINE 462
KOTELIANETS Natalka
THE USAGE OF DESIGN AND ARTISTIC ACTIVITY FOR THE INTEGRATION OF SPEECH, COGNITIVE,
AND SENSORY-COGNITIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION 466
KOTELYANETS Yulia
USAGE OF INTEGRATED CLASSES IN THE PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT 470

BONDARIEV Dmytro, BROVCHAK Liudmyla
INFORMATION ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT

OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS ... 475
LISOVYI Mykhailo
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STIMULATING CREATIVE THINKING OF FUTURE SPECIALISTS IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING FORMATS ... 481
MARTIN Alina
FORMATION OF CHILDREN'S ECOLOGICAL CULTURE IN THE CONTEXT OF CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY NATURAL SCIENCE EDUCATION ... 485
SHOSTAK Igor, KABITSKA Oksana, MIRONOV Yurii, KRAMARENKO Alina
INTEGRATION OF PRE-MEDICAL, PHYSICAL AND TACTICAL TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN "LAW" AND "LAW ENFORCEMENT"FOR ACTIONS IN EMERGENCY SITUATIONS ... 489
SNISARENKO Iryna, CHERNYONKOV Yaroslav, BEREZENKO Natalia
TEACHING ENGLISH FOR FUTURE PROFESSIONALS IN THE LEGAL, LAW-ENFORCEMENT, PSYCHOLOGICAL AND MANAGEMENT FIELDS: EFFECTIVE METHODS AND APPROACHES ... 493
DOVHA Tetiana
IMPLEMENTATION OF DICTIONARY-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF RESEARCH ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS ... 498
SAVCHENKO Larysa, SEROHINA Iryna, SAFIAN Karyna
INNOVATIVE AND CREATIVE TECHNOLOGIES IN THE METHODOLOGY OF TEACHING THE DISCIPLINE «TRAFFIC RULES» FOR STUDENTS MAJORING IN «VOCATIONAL EDUCATION» ... 504
BAHNO Yuliia
FEATURES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS ... 510
FIZESHI Oktaviia
HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES: PROJECTION ON DOMESTIC REALITIES ... 516
HNATIUK Nataliia
FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH ... 520
KNYSH Tetiana
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING THE STEM APPROACH TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE ... 523
SUROVA Nataliia
METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS ... 528
VOVKOVYNSKYI Oleksandr
EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE VINNYTSK THREE-YEAR PEDAGOGICAL COURSES (1919-1925) ... 531
CHERNUKHA Yurii
THE CURRENT STATE OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MANAGEMENT AND ADMINISTRATION IN UKRAINE ... 535
YUSKOV Oleksandr
HISTORICAL ORIGINS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN PODILLIA (SECOND HALF OF THE 19TH - FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY) ... 541
IAZLOVETSKA Oksana
FITNESS BIOHACKING AS A MODERN INTEGRATIVE DIRECTION OF HEALTH-ORIENTED PHYSICAL CULTURE ... 546
BORDIUHOVA Lesia
CONTENT FOUNDATIONS OF LEGAL SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN THE EU COUNTRIES ... 550
TOVSTUKHA Kostiantyn
METHODS OF TEACHING SPECIALISTS IN INTERNATIONAL LAW AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE EUROPEAN UNION COUNTRIES ... 555
ABRAMOVA Oksana, MYRONENKO Natalya, PULIAK Olha, TKACHUK Andriy
MODERN MATERIALS PROCESSING TECHNOLOGIES IN STUDENTS' PROJECT-BASED ACTIVITIES WITHIN THE CONTEXT OF AN INTERSCHOOL RESOURCE CENTER ... 560
KNYAZHEVA Iryna
DEVELOPING LEARNING SELF-ORGANIZATION SKILLS IN PRE-SERVICE TEACHERS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: DIDACTIC PERSPECTIVES ... 566
CHYMSHYR Valentyn, SMIRNOVA Iryna, GAIDARZHY Angela
ANALYSIS OF LECTURERS' ROLE IN THE QUALITY MANAGEMENT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ... 571
DEFORZH Hanna, BOBROVA Mariia
INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF EVOLUTIONARY BIOLOGY AND GENETICS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BIOLOGY TEACHERS ... 576
BILETSKA Svitlana, RADCHENIA Iryna, SMOLIANIUK Natalia
THE ROLE OF FIELD PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS ... 581
BADIUL Liudmila
BUSINESS GAMES AS A SUPPLEMENTARY ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY ... 586
KRASNOSHCHOK Andrii, KRUSHELNYTSKA Kateryna, KISILEVYCH Serhii
METHODOLOGY FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF CADETS DURING THE TEACHING OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "FIRE TRAINING" ... 590
ISAYEVA Oksana, SHUMYLO Myroslava, KHMILYAR Irena
KNOWLEDGE DYNAMICS AS A DRIVER OF PROFESSIONAL FORMATION IN FUTURE NURSING SPECIALISTS ... 594
DERUN Yegor
FORMATION OF MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ... 600
SMUZHANYTSIA Diana
PRACTICES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL TRAINING AND THE POTENTIAL OF THE MULTILINGUAL APPROACH ... 604

УДК 378.046-021.64
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-12-17

ДУДКА Тетяна –
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національного університету
«Київський авіаційний університет»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4216-1083
e-mail*:* kiev.professor@gmail.com

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS АСПІРАНТІВ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проведено комплексний факторний аналіз формування гнучких навичок (soft skills) аспірантів в умовах сучасного академічного середовища. Доведено, що в межах професійної педагогіки розвиток цього феномена корелює з концептами емоційного (Emotional Intelligence) та адаптивного (Adaptive Intelligence) інтелекту, які забезпечують побудову продуктивної міжособистісної взаємодії.

Підкреслено, що стрімка цифровізація суспільства та розвиток нейрогенеративних мереж актуалізують розширення на особистісному рівні переліку здатностей, трансформуючи їх у вагому конкурентну перевагу фахівців на ринку праці.

Констатовано, що успішність сучасної кар'єри аспіранта-дослідника проектується через синергію hard skills і soft skills, останні з яких постають у якості базового конструкту особистісно-професійного розвитку та зростання.

Обґрунтовано структуру ключових факторів, що детермінують процес формування м'яких навичок у колі аспірантів (зокрема, комунікативний, когнітивний, емпатійний, поведінково-дільнісний, регулятивний, управлінський, адаптивний).

Комунікативний фактор розкрито на внутрішньому (вертикальний, горизонтальний, неформальний складники) та зовнішньому (академічно-науковий, партнерський, соціокультурний рівні) зрізах інформаційного обміну, а також описано їхні академічні особливості.

Когнітивний фактор деталізовано через призму критичного, креативного та аналітичного мислення, що забезпечують системно-поліаспектний розгляд проблем в умовах невизначеності та мінімізують когнітивні упередження за рахунок структурування даних і моделювання метасистем.

Схарактеризовано емпатійний фактор як тривимірний регулятор, необхідний для мобілізації людського капіталу й реалізації функцій викладача-дослідника.

Визначено специфіку поведінково-діяльнісного (зокрема, тайм-менеджмент, цілеспрямованість) та регулятивного факторів, які дозволяють аспіранту ефективно оперувати власними ресурсами й підтримувати працездатність в умовах стресу та глобальних викликів воєнного часу.

Окреслено потенціал управлінського фактора крізь призму особистісної готовності до самоменеджменту й координації пізнавальної діяльності інших суб'єктів.

Доведено значущість адаптивного фактора, що формує когнітивно-гнучке мислення та забезпечує високу конкурентоспроможність аспіранта-науковця в умовах технологічного суперництва зі штучним інтелектом.

Ключові слова: *soft skills, емоційний інтелект, адаптивний інтелект, аспірант, академічне середовище, факторний аналіз, комунікація, аналітичне мислення, емпатія.*

DUDKA Tetiana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department
Pedagogy and Psychology of Vocational Education
National University «Kyiv Aviation Institute»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4216-1083
e-mail*:* kiev.professor@gmail.com

FACTOR ANALYSIS OF SOFT SKILLS FORMATION AMONG DOCTORAL STUDENTS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

The article conducts a comprehensive factor analysis of soft skills formation among doctoral students within the modern academic environment. It is demonstrated that within the framework of professional pedagogy, the development of this phenomenon correlates with the concepts of Emotional Intelligence and Adaptive Intelligence, which ensure the establishment of productive interpersonal interaction. It is emphasized that the rapid digitalization of society and the advancement of neuro-generative networks necessitate the expansion of an individual's repertoire of abilities, transforming them into a significant competitive advantage for specialists in the labor market. The study establishes that the success of a modern research-oriented doctoral career is projected through the synergy of hard and soft skills, with the latter emerging as a foundational construct for personal and professional growth and development.

The structural framework of key factors determining the process of soft skills formation among doctoral students is substantiated (specifically: communicative, cognitive, empathic, behavioral-active, regulative, managerial, and adaptive factors). The communicative factor is disclosed through internal (vertical, horizontal, and informal components) and external (academic-scientific, partnership, and socio-cultural levels) dimensions of information exchange, alongside a description of their academic specificities. The cognitive factor is detailed through the prism of critical, creative, and analytical thinking, which provide a systemic, multi-aspect examination of problems under conditions of uncertainty and minimize cognitive biases through data structuring and meta-system modeling.

The empathic factor is characterized as a three-dimensional regulator essential for mobilizing human capital and executing the functions of a lecturer-researcher. The specificities of behavioral-active (specifically, time management and goal-orientedness) and regulative factors are identified, allowing doctoral students to efficiently manage their personal resources and maintain professional capacity under conditions of stress and the global challenges of wartime. The potential of the managerial factor is outlined through the lens of personal readiness for self-management and the coordination of the cognitive activities of other subjects. The significance of the adaptive factor is proven, as it fosters cognitively flexible thinking and ensures the high competitiveness of a doctoral researcher amidst technological rivalry with artificial intelligence.

Keywords: *soft skills, emotional intelligence, adaptive intelligence, doctoral student, academic environment, factor analysis, communication, analytical thinking, empathy.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У полі зору сучасної професійної педагогіки знаходиться проблема, яка напряму пов'язана з розвитком та удосконаленням на особистісному рівні системи soft skills. Множинність нових вимог, що сьогодні висуваються до майбутніх фахівців різних спеціальностей, корелюються із такими педагогічними феноменами як «Emotional Intelligence & Adaptive Intelligence», які відзначаються прямою дотичністю до досліджуваного. Зокрема, як емоційний так і адаптивний інтелект продукує поглиблення розвитку досліджуваного, актуалізуючи побудову стійких та продуктивних міжособистісних взаємодій із оточуючим світом. Так, високий рівень емоційного інтелекту актуалізує більш глибинне відрефлексування природи власних та чужих емоцій, тим самим сприяючи формуванню більш конструктивних соціальних взаємозв'язків.

Доволі цікавим у цьому аспекті залишається і той факт, що чим глибше проникає цифровізація на усі рівні суспільного функціонування – тим ціннішими стають особистісні прояви готовності до роботи в команді, творчості та креативності. Саме тому, м'які навички сьогодні широко цінуються роботодавцями незалежно від того, яку сферу функціонування фахівців ми розглядаємо. Спеціалісти, які володіють достатньо сформованим конструктом soft skills здобувають свою конкурентну перевагу на рівні професійної діяльності, адже вони здатні до саморозвитку та підтримки своїх колег на усіх етапах їх професійного функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активні дослідницькі пошуки на рівні визначеної проблематики свого часу зробили такі українські учені, як: І. Кінас, О. Коберник, С. Котловий, М. Чумак, М. Савченкова, В. Сиротюк, О. Тарасенко, П. Якименко та інші.

Проте, враховуючи рівень актуальності та водночас практичної значущості досліджуваного для сучасного суспільного та особистісного розвитку варто вчергове апелювати до окремих аспектів предмету вивчення.

Мета статті – провести факторний аналіз формування soft skills аспірантів в умовах академічного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасній педагогічній канві досліджуваний феномен є широко досліджуваний сучасною академічною спільнотою у зв'язку з його суттєвим впливом на рівень професійної компетентності майбутнього фахівця. Розвиток інформаційних технологій та нейрогенеративних мереж проблематизував розуміння того, що успішність кар'єри сьогодні проектується не лише з позиції глибинності набутих hard skills, але й з позиції ефективної міжособистісної співпраці, комунікаційної активності, готовності до оперативного та результативного розв'язання проблем, прийняття рішень в умовах невизначеності на основі системного використання інструментарію власного тайм-менеджменту. Одними з ключових критеріїв, які сьогодні фігурують у якості основоположних на шляху до аналізу рівня готовності фахівця до виконання професійних завдань, є зокрема адаптивність, управління конфліктами, ефективна комунікація та лідерські прояви. Означена тенденційність позначилася на тому, що сьогодні феномен педагогічний soft skills постав у якості важливого структурного утворення на рівні системи особистісно-професійного розвитку та зростання. Дедалі більша кількість інституцій різного профілю сьогодні проявляє запити на професійне навчання співробітників, організовуючи відповідні тематичні заходи з метою поглиблення на їх особистісному рівні цих м'яких навичок.

Іноземні дослідники сьогодні однозначно сходяться на думці про те, що soft skills не є «вузько-профільними» по відношенню до тієї чи іншої професії [3]. Особливо значущим у цьому змістовому ключі є їх глибинна універсальність по відношенню до різних сфер професійного функціонування. Сьогодні вони фігурують у якості цілісного особистісного утворення, яке тісно пов'язане з особистісними рисами, соціальними і управлінськими здібностями, професійною зорієнтованістю на досягнення визначеного рівня результативності.

Особливо цінним досліджуване набуває у модусі підготовки аспірантів, адже перспективність їх професійної діяльності напряму пов'язана із професійним функціонуванням на рівні системи «людина-людина». З цією метою наш дослідницький фокус спрямувався на проведення факторного аналізу, задля виявлення підсилюючих детермінант, продукуючих формування soft skills у колі аспірантів у процесі їх функціонування на рівні академічного середовища [1]. Перелік досліджуваних сформували наступні фактори:

- комунікативний – повноцінно розкривається з необхідністю аспірантів працювати у безкінечному інформаційному потоці. Побудова ефективних комунікативних зв'язків на цьому рівні трансформується у цьому ключі у один із основних параметрів, завдяки якому можна ідентифікувати ефективність та успішність функціонування проекту. Саме тому, від продуктивності комунікативно-міжособистісного співробітництва залежить і ефективність його професійної підготовки в умовах академічного середовища.

Сьогодні комунікативна компетентність формує серцевину системи soft skills на особистісному рівні, адже ці навички дозволяють аспіранту моделювати та реалізовувати проект комунікативної «архітектури» на зовнішньому та внутрішньому комунікативних рівнях (див. рис. 1).



Рис. 1. Комунікативна компетентність – серцевинна складова системи soft skills сучасних аспірантів

Дані рис. 1 засвідчили, що комунікативний рівень системи soft skills пересічного аспіранта репрезентується крізь призму внутрішньої та зовнішньої складових (рис.1). Внутрішній – репрезентований поліспектральністю інформаційного обміну на рівні невеликої академічної «екосистеми» (зокрема, кафедра, науково-дослідна лабораторія, університет тощо) (рис.1). У межах цієї «екосистеми» виокремлено «тріо» структурних компонентів (вертикального – від цілей до критеріїв у системі різностатусної взаємодії; горизонтальна – на рівні одностатусної колаборації; неформальна – соціально-психологічний модус неформального спілкування в академічному середовищі) (рис. 1).

У той же час структурними компонентами зовнішньо-комунікативного рівня є: академічно-науковий – готовність презентувати власні напрацювання на широкий загал вітчизняного та міжнародного академічного поля слухачів; партнерський – налагодження тісних міжосо-бистісних взаємодій з цільовою аудиторією практиків на рівні обраної галузі; соціокультурний – популяризація на широкий загал результативності виконаних науково-дослідних проектів (зокрема, шляхом участі у грантах тощо) (рис. 1).

Реалізація дослідницького пошуку прокладалася шляхом ідентифікації академічних особливостей як внутрішньо- так і зовнішньо-комунікативних рівнів (рис. 1). Зокрема, спектр перших утворили наступні особливості: інтерсуб'єктна (передбачаюча розвиток емоційного інтелекту аспірантів та здатності до проблемної децентрації); культурно-консенсусна (актуалізуюча прояви експертної здатності виходячи не з позиції статусності, а реального рівня інтелектуального розвитку); резильєнтна (проблематизуюча перехід від кризових проявів та когнітивних перенавантажень до комплексних ціннісних орієнтирів) (рис. 1).

На зовнішньо-комунікативному рівні було виокремлено такий спектр академічних особливостей: дипломативні (сфокусовані на можливсоті аспірантів реалізовувати завдання академічної мобільності, отримувати гранти та наукові візи); диверсифікаційно-дискурсні (передбачаючі володіння академічним мовленням); крос-культурні (готовність до побудови професійно-академічного діалогу у полікультурному середовищі, зокрема з допомогою інструментарію англійської мови) (рис. 1);

- когнітивний – проблематизований готовністю аспірантів до сприйняття, відрефлексування та використання інформації з метою прийняття аргументованих та раціонально-виважених рішень.

Саме когнітивний потенціал уможливлює прийняття не інтуїтивних рішень, а виважених висновків з метою поглиблення стратегічного мислення, навичок прогнозування та передбачення потенційних ризиків та загроз. Доволі ефективним існструментарієм на шляху до підсилення когнітивного елементу можу послугувати критичне, креативне та аналітичне мислення [2]. Перший різновид проблематизує мислиннєве відрефлексування з позиції об’єктивного переоцінювання та формулювання виразних припущень та переконань, які дозволяють підійти аспірантам до розгляду досліджуваної проблеми від фрагментарного до системно-поліаспектного розгляду. Особливо цінним цей тип мислення стає для

аспірантів тоді, коли маємо справу з необхідністю функціонування в умовах невизначеності та обмежених ресурсів.

Другий різновид мислення сфокусований на необхідності аспірантів генерувати значну кількість нових підходів, рішень та ідей у процесі свого функціонування на рівні академічного середовища. Така тенденційність актуалізує впровадження інноваційних підходів та ідей, які дозволять аспіранту залишатися конкурентоспроможним на рівні вимог сучасного ринку праці.

Останній з вищеназваних різновидів мислення дозволяє аспіранту концептуалізувати, унаочнювати та формулювати складні феноменологічні утворення з метою раціоналізації процесу прийняття рішень. Цінність аналітичного мислення для сучасного аспіранта проявляється у вмінні розбити складний об'єкт вивчення на менші та зрозуміліші конструкти з метою більш глибинного їх вивчення.

Аналітичне мислення відкриває перед кожним аспірантом можливості:

1. структурування інформації (зокрема, що має велике значення при роботі з великим масивом даних) та виокремлення на їх рівні структурних зв'язків та блоків, що розкривають системність досліджуваного на рівні тісних міжгалузевих взаємодій;

2. окреслення системи причинно-наслідкових зв'язків, які розкривають перед суб'єктом пізнання не лише те, що знаходиться «на поверхні» дослідження, але й ті сторони проблеми, які мають прихований контекст;

3. моделювання та оптимізація проектування дослідження метасистем, що розкриваються у розумінні аспірантом досліджуваного у вигляді цілісної системи, на рівні якої можна відслідкувати сукупність взаємопов'язаних компонентів;

4. прийняття обґрунтованих рішень на основі реальних даних, а не інтуїтивних гіпотез, що уможливлює оцінювання реальної ситуації і виключення тих варіантів, які не відображають глибинність предметного відрефлексування;

5. об'єктивність на рівні розв'язання науково-дослідних проблем з акцентом на необхідність уникнення когнітивних упереджень.

Слід зауважити і той факт, що у цілісній системі soft skills сучасного аспіранта саме аналітичне мислення трансформується у однин із найбільш цінних професійно-особистісних утворень, яке актуалізує «нашарування» і інших компетенцій (зокрема, починаючи від критичного мислення і сягаючи вершин стратегічного планування);

- емпатійний – віддзеркалений на рівні його особистісного функціонування у якості фунда ментального регулятора, без «критсалізації» якого втрачають предметних обрисів такі складові soft skills як лідерство, ведення переговорів, командна робота. Компонентну структуру емпатійного фак тора унаочнено на рис. 2, який постає перед нами у вигляді тривимірного феноменологічного конс трукту (див. рис. 2).



Рис. 2. Компонентна структура емпатійного фактора

Дані рис. 2 засвідчують, що емпатійний фактор на рівні цілісного особистісного конструкту soft skills стає потужним інструментом для «мобілізації» людського капіталу (рис.2). Досліджуваний фактор сьогодні залишається для нас одним із найбільш унікальних антропоцентрованих компетенцій, який дозволяє сучасному викладачу якісно виконувати функцію викладача-дослідника (рис. 2);

- поведінково-дільнісний – сфокусований не у внутрішньо-особистісних конструктах (зокрема, як когнітивний та емпатійний), а передусім на реальних зовнішніх активностях аспіранта.

Яскравим прикладом «циркулювання» на особистісному рівні останнього може виступати тайм-менеджмент, цілецілісність дій, наполегливість та фундаментальна зорієнтованість на досягнення очікуваного результату. Останній фактор фактично дає аспіранту дієвий поштовх від «бачу і відрефлексовую» – до «дію – отримую результат»;

- регулятивний – актуалізований здатністю аспіранта ефективно оперувати власними особистісними ресурсами з метою досягнення граничної корисності дій.

Саме останній може суттєвим чином підсилити ефективність професійно-особистісного функціонування аспіранта в умовах невизначеності, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного часу. Завдяки цьому, молодому дослідникові вдається підтримувати рівень власної працездатності в режимі робочого оптимуму навіть за тих умов, коли він функціонує в умовах високого рівня стресу та глобальних викликів зовнішнього світу;

- управлінський – націлений на формування особистісної готовності зорієнтовувати особистісні ресурси інших у напрямку осягнення очікуваної результативності.

Аксіологічний потенціал означеного фактору повнопланово розкривається у тих практичних умовах, коли аспірант починає працювати в аудиторних чи позааудиторних умовах із суб'єктами пізнання, та спрямовувати їх у напрямку актуалізації пізнавальної активності. Логічним доповнення до попереднього прикладу може послугувати фактажність участі аспірантів у науково-дослідних чи грантових проектах, коли на рівні колективу потрібно приймати на себе відповідальність і діяти у рамках ефективного самоменеджменту;

- адаптивний – зорієнтований на формування на особистісному рівні аспіранта практичної здатності гнучко трансформувати свої дії, з урахуванням глибинності впливу на реальну ситуацію відповідних умов та ресурсів.

Зазначений вище фактор по-суті продукує формування на особистісному рівні кожного аспіранта когнітивно-гнучкого мислення, яке забезпечує практичну готовність до підвищення кваліфікації та перенавчання (за умов потреби). Актуальність зокрема останньої позиції сьогодні проблематизується зростанням конкуренції між людськими ресурсами та нейрогенеративними мережами, що актуалізує пошук найбільш оптимальних шляхів для підтримання рівня особистісної конкурентоздатності на світовому ринку праці.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. На основі проведеного факторного аналізу можемо зробити висновок, що академічне середовище сьогодні для аспіранта стає справжньою «ареною» формування soft skills, значущість яких сьогодні неможливо переоцінити в умовах науково-технічного прогресу та глобальної невизначеності. Сенергетична взаємодія окресленої групи чинників забезпечує досліджуваній аудиторії суб'єктів пізнання перспективність інтелектуально-особистісного та професійного зростання. З огляду на ґрунтовність дослідження окресленого процес моделювання освітнього простору аспіранта у напрямі феноменологічного розвитку актуалізує перед нами стратегічні перспективи для підвищення рівня вітчизняного академічного розвитку до міжнародного рівня.

Перспективним ключем для подальших наукових розвідок може послугувати проблема вивчення впливу когнітивної гнучкості та емоційного інтелекту на поглиблення розвитку soft skills аспіранта.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кінас І. Емоційний інтелект як ключовий софт-скіл сучасного співробітника. *Національні інтереси України.* 2025. №6 (11). DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-6(11)-567-578

2. Коберник О., Котловий С. Формування у здобувачів освіти м'яких навичок («soft-skills») у процесі командної роботи. *Суспільство та національні інтереси.* 2025. №3 (11). С. 190–201. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-190-201

3. Савченкова М. Формування soft skills як основа професійної мобільності фахівців у сучасному освітньому процесі. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 1. С. 25–28. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-1.5

REFERENCES

1. Kinas, I. (2025). Emotsiinyi intelekt yak kliuchovyi soft-skil suchasnoho spivrobitnyka [Emotional intelligence as a key soft skill of a modern employee]. Natsionalni interesy Ukrainy. No 6(11). URL: https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-6(11)-567-578. [in Ukrainian]

2. Kobernyk, O., Kotlovyi, S. (2025). Formuvannia u zdobuvachiv osvity miakykh navychok («soft-skills») u protsesi komandnoi roboty [Formation of soft skills («soft-skills») in higher education students in the process of teamwork]. Suspilstvo ta natsionalni interesy. No 3(11). C. 190–201. URL: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-190-201. [in Ukrainian]

3. Savchenkova, M. (2025). Formuvannia soft skills yak osnova profesiinoi mobilnosti fakhivtsiv u suchasnomu osvitnomu protsesi [Formation of soft skills as a basis for professional mobility of specialists in the modern educational process]. Mentalne zdorovia. No 1. C. 25–28. URL: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-1.5. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУДКА Тетяна Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету.

***Наукові інтереси*:** загальна педагогіка та історія педагогіки, туризмологія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUDKA Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department Pedagogy and Psychology of Vocational Education National Aviation University.

***Scientific interests*:** general pedagogy and history of pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 16.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 23.12.2025 р.

УДК 37.048:61
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-17-21

КОБИЛЯНСЬКИЙ Олександр –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри безпеки життєдіяльності
та педагогіки безпеки
Вінницького національного технічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002−9724-1470
e-mail: akobilanskiy@gmail.com
ШОСТАЦЬКА Марія –
доктор філософії (PhD) з медицини,
заступник директора з виховної роботи
Вінницького медичного коледжу
імені академіка Д. К. Заболотного
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1835-8348
e-mail: mariashostatska@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ПЕРЕДВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В статті обґрунтовано актуальність модернізації вищої медичної освіти в Україні, яка перебуває в стані переходу до європейських стандартів. Аналіз наявних наукових розвідок і результатів практичних досліджень авторів засвідчив, що цей процес супроводжується низкою суперечностей, які виникли через конфлікт між наявними реформами та реальними викликами, такими як війна, дефіцит ресурсів і інертність системи. Виявлено основні суперечності освітнього процесу в закладах вищої та передвищої медичної освіти: диспропорція теоретичної та практичної складових професійної підготовки, дисбаланс кількісних та якісних параметрів підготовки медичних кадрів, інституційний опір інноваційним реформам, вплив зовнішніх дестабілізуючих чинників на стійкість медичної освіти.

Проаналізовано нормативно-правову базу (Стратегія розвитку медичної освіти, Програму медичних гарантій з 2025 року), пропозиції стосовно ключових реформ (впровадження компетентнісного підходу, симуляційного навчання, інтеграція університетських клінік до програми медичних гарантій, безперервний професійний розвиток) і міжнародного партнерства. На основі результатів опитування здобувачів (n=238) та викладачів (n=89) підтверджено низьку задоволеність практичною складовою підготовки, середній рівень задоволеності освітнім процесом в цілому та високий ризик відтоку кадрів. Обґрунтовано потреби в подальшому розвитку медичної освіти, завдяки прискоренню реформ у напрямку посилення практичної підготовки, спрощенню доступу студентів до клінічних баз, а також наданню психологічної та організаційної підтримки учасникам освітнього процесу в умовах повномасштабної війни та подолання наслідків пандемії COVID-19. Визначено перспективи подальшого розвитку медичної освіти через комплексне розв'язання виявлених суперечностей, підвищення фінансування та системну інтеграцію інноваційних технологій, що дозволить забезпечити підготовку конкурентоспроможних медичних фахівців, здатних ефективно працювати в сучасній системі охорони здоров'я України та відповідати викликам європейської інтеграції.

Ключові слова: *медична освіта, освітній процес, професійна підготовка медичних кадрів, компетентнісний підхід, симуляційне навчання, реформи медичної освіти, заклади вищої освіти, фахова передвища освіта, розвиток освітнього середовища.*

KOBYLYANSKYI Oleksandr –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Life Safety and Pedagogy safety
Vinnytsia National Technical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002−9724-1470
e-mail: akobilanskiy@gmail.com
SHOSTATSKA Mariia –
Doctor of Philosophy (PhD) in Medicine,
Deputy Director for Educational Work of Vinnytsia Academician
D. K. Zabolotnyi Professional Medical College
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1835-8348
e-mail: mariashostatska@gmail.com

FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER AND PRE-HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE

The article substantiates the relevance of the modernization of higher medical education in Ukraine, which is in a state of transition to European standards. The analysis of existing scientific research and the results of practical research by the authors showed that this process is accompanied by a number of contradictions that arose due to the conflict between existing reforms and real challenges, such as war, resource shortages and system inertia. The main contradictions of the educational process in institutions of higher and pre-higher medical education are identified: the disproportion of the theoretical and practical components of professional training, the imbalance of quantitative and qualitative parameters of medical personnel training, institutional resistance to innovative reforms, the influence of external destabilizing factors on the stability of medical education.

The regulatory framework (Strategy for the Development of Medical Education, Medical Guarantees Program from 2025), proposals for key reforms (implementation of a competency-based approach, simulation training, integration of university clinics into the medical guarantees program, continuous professional development) and international partnership were analyzed. Based on the results of a survey of applicants (n=238) and teachers (n=89), low satisfaction with the practical component of training, average satisfaction with the educational process as a whole, and a high risk of staff turnover were confirmed. The needs for further development of medical education were substantiated, thanks to the acceleration of reforms to strengthen practical training, simplifying students' access to clinical facilities, as well as providing psychological and organizational support to participants in the educational process in the conditions of a full-scale war and overcoming the consequences of the COVID-19 pandemic. Prospects for the further development of medical education have been identified through a comprehensive resolution of the identified contradictions, increased funding, and systemic integration of innovative technologies, which will ensure the training of competitive medical specialists capable of working effectively in the modern healthcare system of Ukraine and meeting the challenges of European integration.

Key words: *medical education, educational process, professional training of medical personnel, competency-based approach, simulation training, medical education reforms, higher education institutions, pre-higher professional education, development of the educational environment.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система охорони здоров'я України функціонує в умовах значних викликів, пов'язаних із реформуванням галузі, впливом повномасштабної війни, наслідками пандемії COVID-19 та необхідністю інтеграції до європейського освітнього та медичного простору. Якість надання медичної допомоги безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки працівників медичної галузі, яка формується на етапах фахової передвищої та вищої освіти.

Освітній процес у закладах вищої та передвищої медичної освіти регулюється Стратегією розвитку медичної освіти в Україні [8], а також проєктами реформ, що реалізуються Міністерством охорони здоров'я спільно з міжнародними партнерами (наприклад, Швейцарським інститутом тропічної медицини та громадського здоров'я [10]). У 2024–2025 роках триває модернізація підготовки на переддипломному та післядипломному етапах, удосконалення моделі інтернатури, впровадження симуляційних центрів, інтеграція практичної підготовки та орієнтація на компетентнісний підхід відповідно до стандартів Болонського процесу. Особливу увагу приділено безперервному професійному розвитку, єдиному державному кваліфікаційному іспиту та включенню університетських клінік до програми медичних гарантій з 2025 року [5; 9].

Проте освітній процес у закладах вищої та передвищої медичної освіти має низку особливостей і проблем: застарілі підходи до викладання, недостатня інтеграція теоретичних і клінічних дисциплін, вплив зовнішніх факторів на доступність освіти (війна, міграція кадрів) та потреба в подальшій цифровізації та інноваціях. Аналіз цих особливостей є актуальним для підвищення конкурентоспроможності української медичної освіти та забезпечення якісної підготовки фахівців, здатних відповідати сучасним викликам охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої та передвищої медичної освіти були об'єктом наукового пошуку як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Так, В. Кравець [6] розглянув особливості реформування та вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців у сфері медичного обслуговування населення України в умовах загальної реформи охорони здоров'я. Зокрема, науковцем запропоновано заходи, які мають бути інтегровані у процес підготовки фахівців для покращення медичного обслуговування, а саме: впровадження новітніх досягнень медицини та новітніх стандартів лікування (серцево-судинних, інфекційних, дитячої патології, онкологічних захворювань тощо), упровадження ефективної методики ранньої профілактики та діагностування захворювань на всіх етапах надання медичної допомоги, запровадження сучасних програм для реабілітації пацієнтів терапевтичного спрямування, створення тренінгових осередків для багатогалузевої реабілітації під час інтернатури та розроблення методів профілактики, діагностування та лікування недосліджених інфекційних захворювань та забезпечення санітарно-епідеміологічного благополуччя. Перспективи підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти в Україні визначені в дослідженні Ю. Кучина, Л. Лимар [7], а проблеми цифровізації освітнього середовища вищої школи – в публікаціях [1-4].

Метою статті є аналіз ключових особливостей організації освітнього процесу в закладах вищої та фахової передвищої медичної освіти України та пошук шляхів його вдосконалення в контексті європейської інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наявних наукових розвідок засвідчив, що наразі вища медична освіта в Україні перебуває в стані переходу до європейських стандартів, але цей процес супроводжується низкою суперечностей, які виникли через конфлікт між наявними реформами та реальними викликами, такими як війна, дефіцит ресурсів і інертність системи. До основних проблем відносимо:

1. Диспропорція теоретичної та практичної складових професійної підготовки. Традиційно вища освіта орієнтована на набуття теоретичних

знань, але при цьому розвиток практичних навичок у майбутніх фахівців обмежується, зважаючи на брак потужних університетських клінік. Низка кафедр співпрацюють з комунальними лікарнями, де є юридичні та організаційні бар'єри для доступу студентів до пацієнтів. Разом з тим, з 2025 року університетські клініки почали інтегруватися до Програми медичних гарантій [11], що дозволяє фінансування через НСЗУ та покращення бази для практики, але процес досить повільний через певні бюрократичні бар'єри.

2. Дисбаланс кількісних та якісних параметрів підготовки медичних кадрів. Сучасна система вищої медичної освіти в Україні характеризується суттєвою диспропорцією між кількісними показниками підготовки фахівців (зафіксовано надмірну чисельність здобувачів, що значно перевищує показники розвинутих країн, наприклад, Великої Британії) та якістю освітнього процесу. Низький рівень якості значною мірою зумовлений застарілими освітніми програмами та поширенням академічної недоброчесності. Впровадження механізмів посилення якості (зокрема, Єдиного державного кваліфікаційного іспиту, використання міжнародних стандартизованих тестів, підвищення прохідних балів) хоча й є стратегічно важливим, однак спричиняє недобір абітурієнтів (навіть на місця державного замовлення, що спостерігається у 2024–2025 роках) та створює ризик дефіциту кваліфікованих медичних кадрів у довгостроковій перспективі.

3. Інституційний опір інноваційним реформам. Процес модернізації медичної освіти, який зініційовано на рівні Міністерства охорони здоров'я та підтримується міжнародними партнерами (зокрема, у межах двосторонніх проєктів), супроводжується істотним інституційним опором з боку закладів вищої освіти. Цей опір проявляється у невизнанні проблем якості на локальному рівні, інертності академічного середовища та домінуванні традиційних педагогічних підходів. Така внутрішня протидія блокує ефективне впровадження стратегічно важливих інновацій (як-от: цифровізація, безперервний професійний розвиток, симуляційне навчання тощо), незважаючи на наявність затверджених нормативних документів (зокрема, Стратегія розвитку медичної освіти до 2027 року).

4. Вплив зовнішніх дестабілізуючих чинників на стійкість медичної освіти. Процес професійної підготовки фахівців медичної галузі зазнав критичних порушень внаслідок дії зовнішніх кризових чинників (зокрема, пандемії COVID-19 та повномасштабної військової агресії). Ці чинники спричинили низку системних викликів:

- обмеження ефективності дистанційного навчання саме для клінічних дисциплін, де необхідне пряме практичне відпрацювання навичок;
- дефіцит та міграція науково-педагогічного персоналу та студентського контингенту;
- руйнування освітньої та клінічної інфраструктури.

Ця ситуація створює контраст між невідкладними викликами, які вимагають адаптації, та стратегічними реформами (як-от модернізація інтернатури, інтеграція клінічних баз до Програми медичних гарантій, що породжує суперечність між необхідністю забезпечення стабільності та потребою у довгострокових змінах.

З метою діагностики актуальних проблем та визначення перспективних напрямів удосконалення освітнього процесу, було проведено емпіричне дослідження. В рамках цього дослідження застосовано методи анкетування (опитування) серед здобувачів освіти та науково-педагогічного персоналу закладів вищої медичної освіти Вінницької області. Всього до опитування залучено 238 здобувачів та 89 викладачів. Аналіз відповідей здобувачів дозволив виокремити такі позитивні аспекти (рисунок 1).



Рисунок 1. Результати оцінки здобувачами аспектів освітнього процесу в медичних ЗВО (у % від від загальної кількості опитаних).

Здобувачі досить високо оцінили наявну теоретичну підготовку та вважаються, що цифровізація навчання в цілому покращила якість освіти, що свідчить про високий потенціал дистанційних технологій в медичній освіті. Разом з тим, ключовим проблемним аспектом є наявна практична підготовка, позаяк менше третини опитаних вважають її достатньою для формування професійних навичок, що підтверджує виявлену диспропорцію між теорією і клінічною практикою. Ефективність поєднання теоретичних і клінічних дисциплін також оцінена критично низько, що корелює з недоліками практичної підготовки та вказує на необхідність удосконалення методики інтеграції знань. Лише 42,44% опитаних зазначили, що викладачами використовуються сучасні методи навчання, що додатково підтверджує наявність інертності академічного середовища та потребу в посиленні інноваційної діяльності науково-педагогічного персоналу.

Найменший показник зафіксовано за критерієм спостереження позитивних змін в освітньому процесі, що вказує на те, що, незва-жаючи на впровадження реформ та цифровізації, ці зміни не мають системного характеру та поки що не сприймаються більшістю учасників освітнього процесу як значні покращення. Результати підтверджують виявлені на основі теоретичного пошуку ключові суперечності у професійній підготовці фахівців медичної галузі: високий рівень теоретичної підготовки контрастує з низькою оцінкою практичних навичок (34 % задоволених, наявні реформи поки що слабо відчутні студентами (54 % не помітили змін), зовнішні фактори (війна) мають значний негативний вплив, а загальна задоволеність якістю освітнього процесу становить 5,8 білів (з 10

можливих). Крім того лише половина опитаних здобувачів планує працювати в Україні, що свідчить про ризик відтоку кадрів.

Результати опитування науково-педагогічного персоналу візуалізовано на рисунку 2.



Рисунок 2. Результати оцінки викладачами аспектів освітнього процесу в медичних ЗВО (у % від загальної кількості опитаних).

В цілому, викладачі високо оцінюють як власну роботу, так і якість підготовки у медичних ЗВО. Зокрема, 71,60% респондентів вважають, що вона відповідає сучасним вимогам, що є найвищим показником серед усіх критеріїв у цій групі, а 62,96% стверджують, що вони застосовують сучасні методи навчання. Найнижче було оцінено достатність практичної підготовки (28,40%) та позитивні зміни в освітньому процесі (44,44%), що свідчить про усвідомлення проблем у клінічній та інституційній сферах.

Порівняння результатів опитування здобувачів на науково-педагогічного персоналу дозволяють зробити такі висновки:

1. Наявність інституційної інертності. Викладачі значно вище оцінюють власну діяльність у сфері застосування сучасних методів навчання, ніж їхні студенти. Це підтверджує раніше висловлену тезу про інституційний опір академічного середовища, яке схильне до самопереоцінки власної інноваційності.

2. Низький показник (34,03 %) у студентів щодо ефективності поєднання теоретичних і клінічних дисциплін вказує на методичні недоліки у роботі викладачів та кафедр, які не можуть забезпечити належну інтеграцію знань у клінічну практику.

3. Існує нагальна потреба у систематичному підвищенні кваліфікації науково-педагогічного персоналу, орієнтованому не лише на володіння цифровими інструментами, а й на впровадження клінічно орієнтованих, інтерактивних та сучасних педагогічних технологій.

Відтак, студенти є більш об'єктивним і критичним індикатором ефективності впровадження сучасних педагогічних методик, тоді як викладачі демонструють вищий ступінь задоволеності станом освітнього процесу, особливо щодо власної ролі.

Сучасний освітній процес у закладах вищої та фахової передвищої медичної освіти України характеризується поєднанням досягнень реформування з низкою невирішених суперечностей. Аналіз нормативно-правової бази, стратегічних документів та поточного стану підготовки медичних кадрів свідчить про посилення практичної складової шляхом інтеграції університетських клінік до Програми медичних гарантій з 2025 року. Ці зміни, підтримані міжнародними партнерами, створюють передумови для підвищення якості підготовки фахівців та наближення до європейських стандартів. Водночас проведене опитування (n=238 здобувачів та n=89 викладачів) виявило суттєві проблеми: низький рівень задоволеності практичною підготовкою, обмежений доступ до реальних пацієнтів, недостатня матеріально-технічна база та значний негативний вплив повномасштабної війни і наслідків пандемії COVID-19. Обидві групи респондентів відзначають суперечність між відносно високою оцінкою теоретичної підготовки та слабкою клінічною складовою, а також повільне впровадження інновацій на практиці.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, подальший розвиток медичної освіти потребує прискорення реформ у напрямку посилення практичної підготовки, спрощення доступу студентів до клінічних баз, а також надання психологічної та організаційної підтримки учасникам освітнього процесу в умовах війни. Лише комплексне розв'язання виявлених суперечностей дозволить забезпечити підготовку конкурентоспроможних медичних фахівців, здатних ефективно працювати в сучасній системі охорони здоров'я України та відповідати викликам європейської інтеграції.

Розв'язання проблем із модернізації медичної освіти в умовах реформування охорони здоров'я під час повномасштабної війни, подолання наслідків пандемії COVID-19 та євроінтеграції потребує розширення досліджень і значних ресурсів, але може стати одним із ключових напрямів подальшого розвитку вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Dembitska S., Kobylianskyi O., Nahorniak S., Puhach V., Tatarchuk V. Usage of Artificial Intelligence for the Individualization of Learning in the Institutions of Higher Education. In: Auer, M. E., Rüütmann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2025. vol 1260. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5 21.

2. Dembitska S., Kuzmenko O., Savchenko I., Demianenko V., Hanna S. Digitization of the Educational and Scientific Space Based on STEAM Education. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems.* 2024. vol 901. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34.

3. Miastkovska M., Dembitska S., Puhach V., Kobylianska I., Kobylianskyi O. Improving the Efficiency of Students' Independent Work During Blended Learning in Technical Universities. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems.* 2024. vol 899. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_21.

4. Puhach V., Dembitska S., Kobylianskyi O., Kobylianska I., Moskovchuk O. Development of Students Support Strategies in Digital Educational Environment by

Means of Artificial Intelligence. In: Auer, M. E., Rüütmann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2025. vol 1260. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_22.

5. Деякі питання реалізації програми державних гарантій медичного обслуговування населення у 2025 році. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2024 р. № 1503. URL: https://zakon.rada.gov.ua /laws/show/1503-2024-%D0%BF?referrer=grok.com#Text.

6. Кравець В. В. Науково-правові й методичні засади вдосконалення професійної підготовки фахівців сфери медичного обслуговування населення в Україні. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2020. № 2(20). С. 34–39. URL: https://doi.org/10.33270/ 02202002.34.

7. Кучин Ю., Лимар Л. Перспективи підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти в Україні: досвід та шляхи вдосконалення. *Медицина та фармація: освітні дискурси.* 2025. № 1. С. 3–10. URL: https://doi.org/ 10.32782/eddiscourses/2025-1-1.

8. Про схвалення Стратегії розвитку медичної освіти в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 лютого 2019 р. № 95-р. URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/95-2019-%D1%80#Text.

9. У МОЗ обговорили модернізацію роботи закладів вищої медичної освіти. URL: https://nmu official.com/news/u-moz-obgovoryly-modernizatsiyu-roboty-zakladiv-vyshhoyi-medychnoyi-osvity/.

10. Україно-швейцарський проєкт «Розвиток медичної освіти». URL: https://moz.gov.ua/uk/reforma-medichnoi-osviti-ukraino-shvejcarske-partnerstvo.

11. Уряд розширив участь державних установ у Програмі медичних гарантій. URL: https://www.kmu. gov.ua/news/uriad-rozshyryv-uchast-derzhavnykh-ustanov-u-prohrami-medychnykh-harantii.

REFERENCES

1. Dembitska, S., Kobylianskyi, O., Nahorniak, S., Puhach, V., Tatarchuk, V. (2025). Usage of Artificial Intelligence for the Individualization of Learning in the Institutions of Higher Education. In: Auer, M. E., Rüütmann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems. vol 1260. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_21. [in English]

2. Dembitska, S., Kuzmenko, O., Savchenko, I., Demianenko, V., Hanna, S. (2024). Digitization of the Educational and Scientific Space Based on STEAM Education. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems. vol 901. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34. [in English]

3. Miastkovska, M., Dembitska, S., Puhach, V., Kobylianska, I., Kobylianskyi, O. (2024). Improving the Efficiency of Students' Independent Work During Blended Learning in Technical Universities. In: Auer, M.E., Cukierman, U.R., Vendrell Vidal, E., Tovar Caro, E. (eds) Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems. vol 899. Springer. Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_21. [in English]

4. Puhach, V., Dembitska, S., Kobylianskyi, O., Kobylianska, I., Moskovchuk, O. (2025). Development of Students Support Strategies in Digital Educational Environment by Means of Artificial Intelligence. In: Auer, M. E., Rüütmann, T. (eds) Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems. vol 1260. Springer. Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_22. [in English]

5. Deiaki pytannia realizatsii prohramy derzhavnykh harantii medychnoho obsluhovuvannia naselennia u 2025 rotsi [Some issues of implementing the program of state guarantees of medical care for the population in 2025]. Postanova kabinetu ministriv Ukrainy vid 24 hrudnia 2024 r. № 1503. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1503-2024-%D0%BF?referrer=grok.com#Text. [in Ukrainian]

6. Kravets, V. V. (2020). Naukovo-pravovi y metodychni zasady vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sfery medychnoho obsluhovuvannia naselennia v Ukraini [Scientific, legal and methodological principles for improving the professional training of specialists in the field of medical care for the population in Ukraine]. Filosofski ta metodolohichni problemy prava. № 2(20). C. 34–39. URL: https://doi.org/10.33270/02202002.34. [in Ukrainian]

7. Kuchyn, Yu., Lymar, L. (2025). Perspektyvy pidhotovky vykladachiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity v Ukraini: dosvid ta shliakhy vdoskonalennia [Prospects for training teachers of medical institutions of higher education in Ukraine: experience and ways of improvement]. Medytsyna ta farmatsiia: osvitni dyskursy. № 1. C. 3–10. URL: https://doi.org/10.32782/eddiscourses/ 2025-1-1. [in Ukrainian]

8. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku medychnoi osvity v Ukraini [On approval of the Strategy for the Development of Medical Education in Ukraine]. Rozporiadzhennia kabinetu ministriv Ukrainy vid 27 liutoho 2019 r. № 95-p. URL: https://zakon.rada.gov. ua/laws/show/95-2019-%D1%80#Text. [in Ukrainian]

9. U MOZ obhovoryly modernizatsiiu roboty zakladiv vyshchoi medychnoi osvity [The Ministry of Health discussed the modernization of the work of higher medical education institutions]. URL: https://nmuofficial.com/news/ u-moz-obgovoryly-modernizatsiyu-roboty-zakladiv-vyshhoyi-medychnoyi-osvity/. [in Ukrainian]

10. Ukraino-shveitsarskyi proiekt «Rozvytok medychnoi osvity» [Ukrainian-Swiss project "Development of Medical Education"]. URL: https://moz.gov.ua/ uk/reforma-medichnoi-osviti-ukraino-shvejcarske-partnerstvo. [in Ukrainian]

11. Uriad rozshyryv uchast derzhavnykh ustanov u Prohrami medychnykh harantii [The government has expanded the participation of state institutions in the Medical Guarantees Program]. URL: https://www.kmu.gov.ua/ news/uriad-rozshyryv-uchast-derzhavnykh-ustanov-u-prohrami-medychnykh-harantii. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОБИЛЯНСЬКИЙ Олександр – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

***Наукові інтереси*:** професійна підготовка фахівців технічних спеціальностей.

ШОСТАЦЬКА Марія – доктор філософії (PhD) з медицини, заступник директора з виховної роботи Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного.

***Наукові інтереси*:** професійна підготовка фахівців медичних спеціальностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOBYLYANSKYI Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Life Safety and Pedagogy safety, Vinnytsia National Technical University.

SHOSTATSKA Mariia – Doctor of Philosophy (PhD) in Medicine, Deputy Director for Educational Work of Vinnytsia Academician D. K. Zabolotnyi Professional Medical College.

Scientific interests: professional training of medical specialists.

Стаття надійшла до редакції 16.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 23.12.2025 р.

УДК 373.3:372.881.161.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-22-29

КОМПАНІЙ Олена –
доктор педагогічних наук
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0947-1780
e-mail: okompaniy@gmail.com
БОНДАР Тетяна –
учитель вищої категорії, учитель початкових класів
Херсонського ліцею № 51
ORCID: https://orcid.org/0002-0003-0927-1340
e-mail: bondartatnik@ukr.net

РОБОТА З ТЕКСТОВИМ МАТЕРІАЛОМ ПИСЬМЕННИКІВ РІДНОГО КРАЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено значення текстового матеріалу письменників рідного краю у формуванні мовної компетентності молодших школярів. Проаналізовано підходи до трактування тексту в мовознавчих студіях; розглянуто його значення як мовно-мовленнєво-комунікативне комплексне явище (мовне утворення будь-якого обсягу, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність; витвір усного або писемного мовлення, якому властиві єдність теми і задуму, завершеність, внутрішня структурно-синтаксична композиція та віднесеність до того чи того стилю; процес і продукт спілкування комунікатора й реципієнта); обґрунтовано значення застосування творів письменників рідного краю, що сприяють формуванню глибшого розуміння рідної мови, розвитку емоційної чуйності, естетичного сприймання, вихованню патріотичних почуттів та любові до рідного слова.

На прикладі педагогічного досвіду Тетяни Бондар, учительки Херсонського ліцею №51, проілюстровано роботу опрацювання творів херсонських авторів у других і четвертих класах; висвітлено, як літературні твори Миколи Братана, Дніпрової Чайки, Анатолія Кичинського, Валентини Нижеголенко, Люко Дашвар та інших письменників Херсонщини інтегруються в освітній процес через інтерактивні форми роботи, квести, творчі завдання та елементи критичного мислення. Зокрема, у другому класі опрацювання поетичних мініатюр Миколи Братана супроводжувалося різноманітними дидактичними вправами: від роботи з деформованими текстами до інтерактивних завдань на розвиток техніки читання, критичного мислення, пам'яті та уваги. У четвертому класі реалізовано інтерактивний урок-квест «Літературна Херсонщина», що передбачав знайомство з творчістю кількох письменників краю. Учні виконували завдання на відновлення прізвищ та псевдонімів письменників, добір влучних слів, розв'язання ребусів, інтерактивну роботу з географічними картами тощо.

Запропоновані методичні підходи засвідчують ефективність використання текстів письменників рідного краю для розвитку мовленнєвих умінь, читацької грамотності та патріотичного виховання учнів.

Ключові слова: *текст, текстовий матеріал письменників рідного краю, молодші школярі, інтерактивні технології.*

KOMPANII Olena –
Doctor of Pedagogical Sciences
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0947-1780
e-mail: okompaniy@gmail.com
BONDAR Tetiana –
Teacher of the Highest Category, Primary School Teacher
Kherson Lyceum № 51
ORCID: https://orcid.org/0002-0003-0927-1340
e-mail: bondartatnik@ukr.net

WORKING WITH TEXTS BY LOCAL AUTHORS IN PRIMARY SCHOOL

The article highlights the significance of using texts by local authors in developing the language competence of primary school students. It analyzes various approaches to interpreting texts in linguistic studies and examines the text as a complex linguistic, speech, and communicative phenomenon. A text is seen as a language unit of any length, consisting of a linearly arranged set of sentences united by thematic and structural integrity; a product of oral or written speech characterized by unity of topic and intention, completeness, internal structural-syntactic composition, and association with a particular style; and as both a process and a product of communication between a communicator and a recipient.

The importance of using works by local authors is substantiated as a means of deepening the understanding of the native language, fostering emotional sensitivity, aesthetic perception, and nurturing patriotic feelings and love for the native word. Using the pedagogical experience of Tetiana Bondar, a teacher at Kherson Lyceum No. 51, the article illustrates the implementation of texts by Kherson-based authors in the second and fourth grades. It demonstrates how the literary works of Mykola Bratan, Dniprova Chaika, Anatolii Kychynskyi, Valentyna Nyzheholenko, Lyuko Dashvar, and other Kherson writers are integrated into the educational process through interactive activities, quests, creative assignments, and elements of critical thinking. For example, in the second grade, work with poetic miniatures by Mykola Bratan involved various didactic exercises, from working with jumbled texts to interactive tasks aimed at developing reading skills, critical thinking, memory, and attention. In the fourth grade, an interactive quest lesson titled "Literary Kherson Region" was conducted, which introduced students to the works of several local writers. The students completed tasks such as restoring authors' surnames and pseudonyms, selecting apt words, solving riddles, and working interactively with geographical maps.

The proposed methodological approaches demonstrate the effectiveness of using texts by local authors to develop students' speech skills, reading literacy, and patriotic education.

Key words: *text, texts by local authors, Kherson region, primary school students, interactive technologies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У зв'язку з трансформацією освітнього процесу відбуваються зміни в оновленні змісту освітніх програм та переосмисленні очікуваних результатів. Основну увагу приділено формуванню компетентного мовця, який вправно володіти

арсеналом мовних і мовленнєвих умінь. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання текстового матеріалу – як засобу навчання, що має потужний виховний та освітній потенціал. Саме в межах тексту розкривається значення слова, усвідомлюються функцій мовних одиниць, виховується повага до мови та національна свідомість особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування ролі тексту в системі навчання української мови, його переваги у навчальному процесі, критеріїв відбору та ефективні прийоми роботи представлено в працях З. Бакум, О. Божко, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Караман, О. Компаній, М. Пентилюк та інших дослідників. Водночас питання педагогічної цінності творів місцевих письменників і їх застосування у початковій школі залишається майже не розкритим.

Мета статті – показати значення творів письменників рідного краю у формуванні особистості молодших школярів, розкрити методичні підходи до їх використання та поділитися результатами практичної роботи вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Текст – це інтегративна багатогранна й різнопланова одиниця, в тлумаченні якої не існує єдиного розуміння. Одні науковці розглядають його як одиницю мови (В. Рінберг), інші – як продукт мовлення (І. Гальперін, М. Пентилюк), треті – як комунікативне утворення (Ф. Бацевич, Н. Грона, О. Селіванова).

З позиції мови, текст є знаком або безліччю знаків, що показують «мову в дії». На думку П. Гіро, «це структура, замкнуте ціле, в рамках якого знаки утворюють систему відношень» [4, с. 110].

У контексті мовлення текст є «усною чи письмовою, монологічною чи діалогічною змістовою й структурно-завершеною системою з кількох або багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість і виражене ставлення автора до висловленого повідомлення» (М. Пентилюк [3, с. 98]). До того ж текст є витвором мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивованістю у вигляді письмового документа, літературною опрацьованістю; витвір, який містить заголовок, особливі структурні одиниці (надфразних єдностей), різні типи лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову (І. Гальперін). У дефініціях Л. Мацько та Л. Кравець наголошується, що «текст – це писемний або усний масив, який становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною тематичною і сюжетною здатністю» [2, с. 32]. Отже, сутність тексту дослідники розкривають через реалізацію його в мовленні: висловлювання; передане засобами мови розгорнуте мовленнєве повідомлення, що матеріально втілює авторську інтенцію.

Інші дослідники (Ф. Бацевич, Н. Грона. В. Мельничайко, О. Селіванова) впевнені, що текст є насамперед поняттям комунікативним, оскільки становить результат спілкування.

Проаналізувавши різні визначення, текст розглядаємо як комплексне явище – мовно-мовленнєво-комунікативне: а) мовне утворення будь-якого обсягу, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність; б) витвір усного або писемного мовлення, якому властиві єдність теми і задуму, завершеність, внутрішня структурно-синтаксична композиція та віднесеність до того чи того стилю; в) процес і продукт спілкування комунікатора й реципієнта.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що текст у навчальному процесі виконує важливу функцію як для вчителя, так і для учнів. Для педагога він слугує дієвим інструментом формування ключових компетентностей, а для школярів – джерелом нових знань, матеріалом для аналізу, осмислення та вивчення [1]. Саме тому на уроках доцільно використовувати тексти різних стилів, типів і тематичних спрямувань. Особливе місце серед навчальних матеріалів посідають твори письменників рідного краю. Вони близькі й зрозумілі дітям, адже відображають знайоме середовище, наповнені духом місцевих традицій, культурним колоритом та мовними особливостями. Такі тексти не лише сприяють розвитку мовної й мовленнєвої компетентності, а й виховують любов до «малої Батьківщини» – місця, де пролунало перше слово, зроблено перший крок, здійснено перше відкриття.

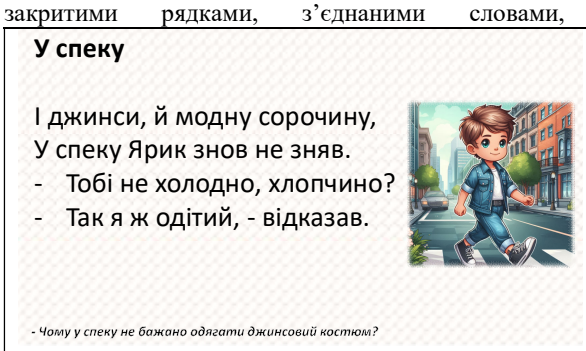
Для тих, хто виріс серед широких ланів баштанів, біля таємничих «скіфських баб» та унікальної Олешківської пустелі, рідна Херсонщина – це не просто місце на карті, а «мала Батьківщина», сповнена історії, традицій і душевного тепла. Цей регіон славиться не тільки красою таврійського степу, а й своїми літературними талантами. Серед видатних митців краю – Микола Братан, Юрій Голобородько, Іван Куліш, Анатолій Кичинський, Валентина Нижеголенко, Дніпрова Чайка, Василь Шаройко, твори яких є цінним джерелом для розвитку мовлення, техніки читання, естетичного смаку та національної самосвідомості учнів. Творчість письменників представлена поетичними творами про природу таврійського краю, абетками та загадки для дітей, гумористичними, оповідання з життя народу тощо.

Впроваджувати роботу з текстовим матеріалом письменників рідного краю доцільно розпочинати вже в початковій школі, адже саме в цьому віці закладається основа ціннісного ставлення до рідної мови, культури та національної спадщини. Опрацювати матеріал можна за допомогою сучасних методичних прийомів, зокрема інтерактивних форм навчання, елементів критичного мислення та творчого осмислення прочитаного.

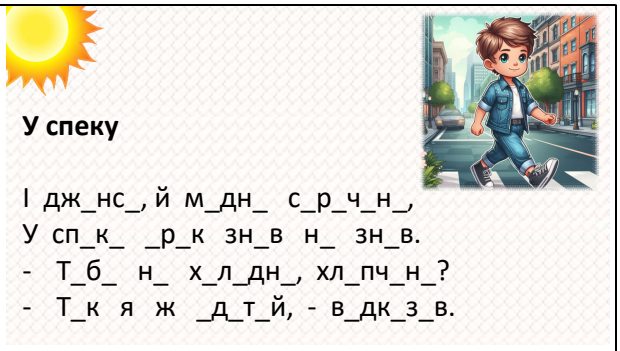
Яскравим прикладом ефективної роботи з текстами письменників Херсонщини в початкових класах є педагогічна діяльність Тетяни Бондар, учительки Херсонського ліцею №51. Розглянемо фрагменти уроків, проведених у другому та четвертому класах.

У другому класі був проведений урок на основі творчості Миколи Братана. Його мета полягала не лише в ознайомлені з біографією письменника та його поетичними мініатюрами, а й в удосконаленні техніки читання. Для

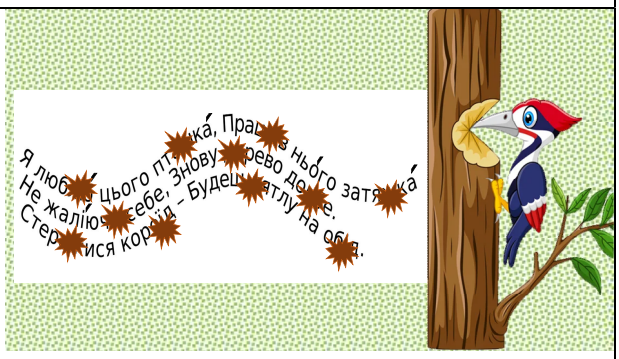
опрацювання текстів використовувалися різноманітні завдання. Спочатку школярі читали вірші та відповідали на запитання, а потім працювали з їх деформованими версіями: з пропущеними або закритими буквами, зайвими елементами, напівзакритими рядками, з'єднаними словами, віддзеркаленими написами, а також текстами, розміщеними по спіралі, хвилеподібно. Окрім цього, дітям пропонувалися інтерактивні завдання, такі як «Хто під парасолькою?» та «Оживи малюнок».



- Чому у спеку не бажано одягати джинсовий костюм?

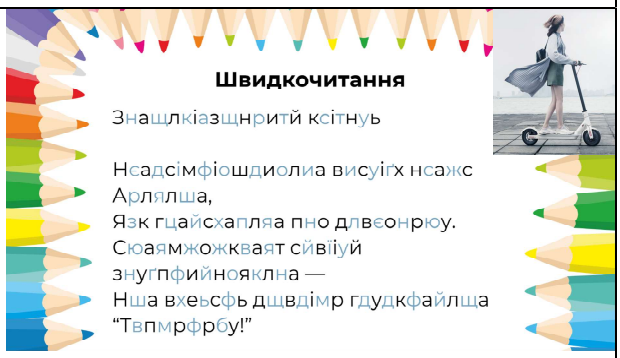






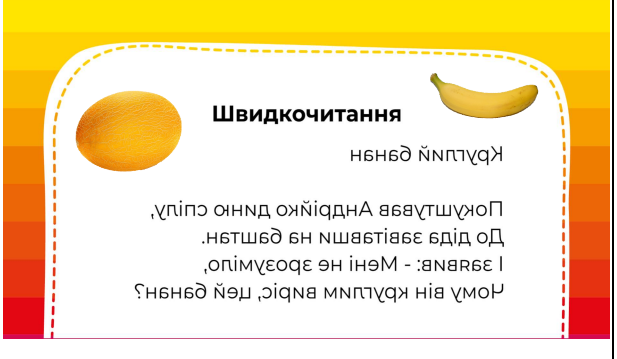


- Чому автор так назвав свій вірш? Який ще вид транспорту називають «залізний кінь»? Як ти думаєш, чому?





- Чи знаєш ти, як росте диня? А банан? Чи може банан вирости на баштані?



Парасолька йде по місту

Дощик сіється краплистий,
Петрик вийшов погулять.
Парасолька йде по місту -
Лише кеди миготять.



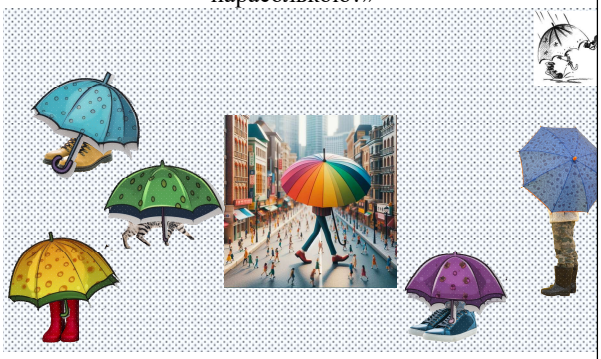
Швидкочитання

Парасолька йде по місту

Дощик сіється краплистий
Петрик вийшов погулять
Парасолька йде по місту -
Лише кеди миготять



Інтерактивна вправа «Хто під парасолькою?»



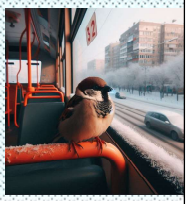
Швидкочитання

Парасолька йде по місту

Дощик сіється краплистий,
Петрик вийшов погулять.
Парасолька йде по місту -
Лише кеди миготять.

Несподіваний пасажир

Горобець в морозну днину,
У тролейбус залетів.
Покататись, як дитина,
Чи погрітись захотів?



- Куди, на твою думку, міг їхати горобець?



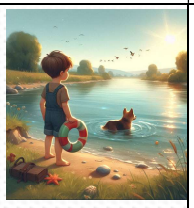
Швидкочитання

НесподіваниййпасажирГоробецьвморознуднину,Утролейбусзалетів.Покататись,якдитина,Чипогрітисьзахотів?

- Куди, на твою думку, міг їхати горобець?

В чому річ?

Я ходжу на пляж із другом
І ніяк я не збагну:
Цуцик плаває без круга,
Я ж без круга знов тону.



- Що потрібно зробити, щоб разом із цуциком плавати?
- Які правила поводження на воді ти знаєш?



Що потрібно зробити, щоб разом із цуциком плавати?
Які правила поводження на воді ти знаєш?



Виходить не те

Баба усміхається,
Крутить вуса дід.
Я малюю зайця,
А виходить – кіт.



Інтерактивна вправа «Оживи малюнок»

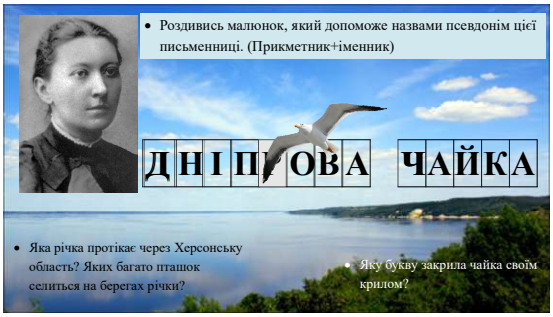




У четвертому класі був проведений інтерак--тивний урок-квест «Літературна Херсонщина». Його головним персонажем став допитливий Соняшник, який запросив учнів у захопливу подорож сторінками життя і творчості херсонських письменників: Л. Василевською-Березіною (Дністрова Чайка), А. Кичинським, В. Шаройком, В. Нижеголенко, І. Черновою (Люко Дашвар). За правильне виконання завдань, відкривалися літери, що утворювали стародавню грецьку назву херсонського краю.

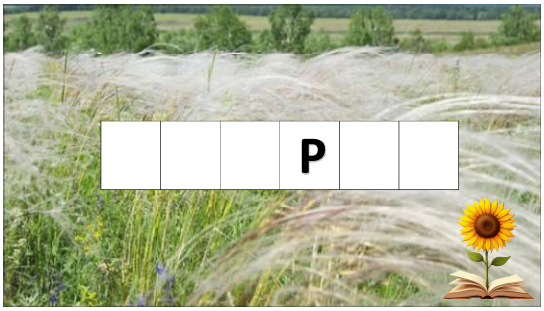
Так, ознайомившись з біографією Л. Василевською-Березіною учням було запропоновано на основі малюнку скласти псевдонім письменниці, який складається з прикметника та іменника. Щоб полегшити виконання завдання вчитель ставив низку навідних питань: Яка річка протікає через Херсонську область? Яких пташок можна побачити на берегах річки?

Назвавши правильно псевдонім, школярі відкрили букву, яку чайка приховала під крилом. Саме вона стала четвертою у закодованому слові.

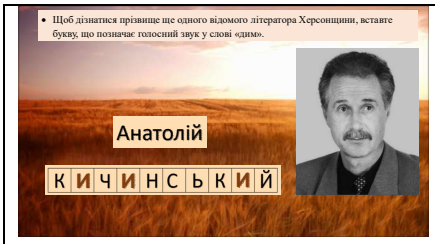


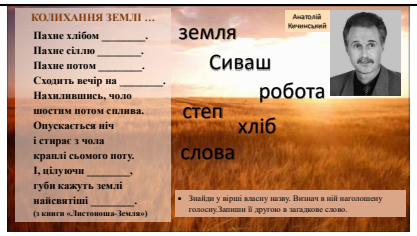
- Яка річка протікає через Херсонську область? Яких багато пташок селиться на берегах річки?

- Яку букву закрила чайка своїм крилом? Вона стоїть четвертою у загадковому слові



Робота над творчістю Анатолія Кичинського передбачала виконання низки інтерактивних завдань: назвати прізвище автора, вставляючи букву, що є голосним звуком у слові «дим», прочитати вірш, добираючи з довідки влучне слово, знайти власну назву та визначити в ній наголошену голосну, яка стає другою літерою в загадковому слові.

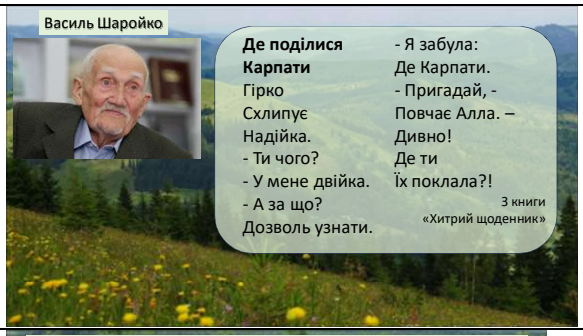


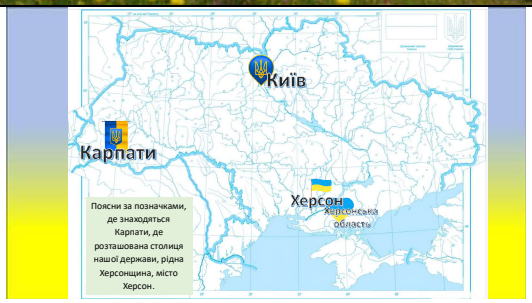




Окрема частина квесту дала змогу дослідити доробок третього письменника Василя Шаройко. Діти розгадували ребус, що приховував його прізвище, читали вірш «Де поділися Карпати» та працювали з інтерактивною картою: позначали місцезнаходження Карпат, столиці України та Херсонської області, відгадували загадку. Остання літера відгадки ставала кінцевою буквою закодованого слова.



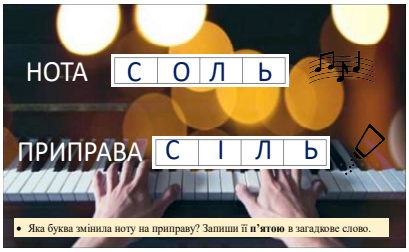






Творчість іншого автора (В. Нижеголенко) учні досліджували за допомогою наступних завдань: відновити прізвище письменника, вставляючи послідовно голосні ИЕОЕО, за QR-кодом чи посиланням прочитати оповідання «Майбутній музикант». (https://drive.google.com/file/d/1lu6F2d_ZHCSV16czSXz6hUg9YWzt7KgD/view?usp=sharing), знайти в тексті два подібних за звучанням слова – одне позначає ноту, інше – приправу, визначити, яка літера змінила значення слова. Вона стала п'ятою в загадковому слові.







Відкрити для себе псевдонім сучасного автора Херсонщини та знайти третю букву закодованого слова допоміг ребус і завдання (визначте, яка буква, окрім літери р, повторюється в псевдонімі та в прізвищі письменниці. Поставте її в загадкове слово на третє місце).







Визначте, яка буква, окрім літери р, повторюється в псевдонімі та в прізвищі письменниці. Поставте її в загадкове слово на третє місце.

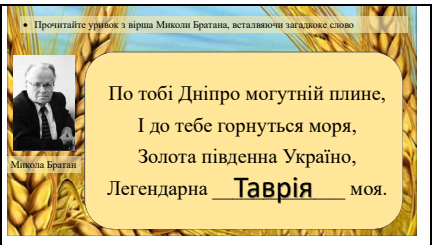
На завершальному етапі квесту вчитель запропонував учням відгадати загадкове слово. Варто зазначити, що більшість дітей успішно впоралася з цим завданням. Якщо ж хтось із учнів вагається у відповіді, можна дати підказку: спочатку знайти глухий приголосний звук у прізвищі М. Братана, а потім, використовуючи розшифроване слово, прочитати уривок із вірша, вставляючи його у відповідне місце.





Буква, що позначає глухий приголосний звук в прізвищі поета, допоможе тобі прочитати загадкове слово.





Висновки та перспективи подальших розвідок напряму Текстовий матеріал посідає важливе місце в освітньому середовищі, оскільки забезпечує ефективну комунікацію, формує мовну й мовленнєву компетентність, розвиває мислення, пробуджує емоції, естетичні переживання та любов до рідного слова. Ці завдання успішно реалізуються завдяки використанню текстів різноманітних стилів, типів і тематичних напрямів. Особливу роль відіграють твори письменників рідного краю, які наближають дітей до мовної спадщини, сприяють глибшому усвідомленню традицій та звичаїв, а також розвивають естетичний смак і любов до рідного слова. Продуктивно працювати з цими текстами допомагають інтерактивні технології, що дають можливість не лише вивчати матеріал, а й осмислювати його, аналізувати та застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Перспективи розвитку теми статті полягають у поглибленому аналізі педагогічної цінності літератури рідного краю, створенні методичних систем роботи з текстами для різних етапів навчання та поширенні досвіду їх використання серед учителів початкової школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Компаній О. В. Реалізація принципу наступності у формуванні текстотворчих умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти: дис. … докт. пед. наук: 13.00.02. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон. 2021. 536 с.

2. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. пос. для студ. ВНЗ. К. : Академія. 2007. 360 с.

3. Пентилюк М. І. Текст: Лінгвостилістичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*: зб. наук. пр. Вип. IX. Херсон : Видавництво ХДУ. 2009. С. 37–42.

4. Guiraud P. Le franзais populaire. Paris: Presse Universitaire de France, 1996. 117 p.

REFERENCES

1. Kompanii, O.V. (2021). Realizatsiia pryntsypu nastupnosti u formuvanni tekstotvorchykh umin molodshykh shkoliariv na zavershalnomu etapi pochatkovoi movnoi osvity [Implementation of the Principle of Continuity in Developing Text-Creation Skills of Primary School Pupils at the Final Stage of Elementary Language Education]: dys. … dokt. ped. nauk: 13.00.02/ KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity». Kherson. 545 s. [in Ukrainian]

2. Matsko, L. I., Kravets, L. V. (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [Culture of the Ukrainian Professional Language]: navch. pos. dlia stud. VNZ. K. : Akademiia. 360 s. [in Ukrainian]

3. Pentyliuk, M. I. (2009). Tekst: Linhvostylistychnyi aspekt [Text: The Linguostylistic Aspect] Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Linhvistyka»: zb. nauk. pr. Vyp. IX. Kherson : Vydavnytstvo KhDU. S. 37–42. [in Ukrainian]

4. Guiraud, P. (1996). Le franзais populaire. Paris: Presse Universitaire de France. 117 p. [in France]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОМПАНІЙ Олена – доктор педагогічних наук.

***Наукові інтереси**:* дидактика, лінгводидактика початкової, середньої та вищої школи.

БОНДАР Тетяна – учитель вищої категорії, учитель початкових класів Херсонського ліцею № 51.

***Наукові інтереси**:* лінгводидактика початкової школи, інноваційні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOMPANII Olena – doctor of Pedagogical Sciences.

Scientific interests: didactics, linguodidactics of primary, secondary and higher schools.

BONDAR Tetiana – Teacher of the Highest Category, Primary School Teacher Kherson Lyceum № 51.

***Scientific interests**:* linguodidactics of primary, innovative technologies.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 25.12.2025 р.

УДК 378.147:37.015.31(373.3)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-29-33

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

ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

У статті досліджуються теоретичні та практичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до технологічної освіти. Зазначено, що технологічна освіта посідає важливе місце у формуванні ключових компетентностей молодших школярів, зокрема конструктивних, креативних, логічних, дослідницьких та просторових умінь. Наголошується, що сучасна школа потребує педагога, здатного організовувати навчальний процес із використанням різноманітних матеріалів, інструментів та інноваційних методик, інтегруючи технологічну діяльність у зміст освітніх дисциплін. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів має передбачати цілеспрямоване формування професійних компетентностей, розвиток технологічної, комунікативної, проєктно-дослідницької та організаційно-педагогічної готовності.

Проаналізовано ключові виклики, які ускладнюють якісне опанування технологічної освітньої галузі студентами педагогічних спеціальностей. До них належать: обмеженість матеріально-технічної бази в університетах, недостатня кількість практико зорієнтованих занять, фрагментарність проєктно-дослідницької підготовки, потреба в інтеграції технологічної освіти з іншими навчальними дисциплінами, а також недостатній рівень засвоєння цифрових інструментів і STEM/STEAM-підходів. Підкреслено, що вирішення цих проблем є необхідною умовою формування педагога, здатного забезпечити творчу діяльність молодших школярів, організувати продуктивне середовище практичної взаємодії та реалізувати особистісно орієнтований підхід.

Проведений аналіз сучасних наукових праць дозволив окреслити основні тенденції розвитку технологічної освіти та напрями вдосконалення професійної підготовки вчителя. Відзначено зростання ролі інтегрованих і проєктних форм навчання, підсилення практичного компонента, застосування цифрових платформ і конструкторських програм, використання дизайн-мислення, а також впровадження міждисциплінарних завдань, що поєднують технології з природничою, математичною та мистецькою освітою. Особливу увагу приділено ролі креативного, логічного, просторового та алгоритмічного мислення у професійній підготовці майбутнього педагога, оскільки саме ці складники визначають здатність учителя проєктувати ефективні технологічні завдання, керувати творчим процесом учнів і сприяти розвитку їхньої практичної компетентності.

***Ключові слова:**. технологічна освіта, початкова школа, підготовка майбутніх вчителів, STEM/STEAM, проєктно-дослідницька діяльність, дизайн-мислення, креативність, професійна компетентність.*

KOTELIANETS Natalka –
Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of the Chair of Pre-school and Primary School Education
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0575-5205
e-mail: nvnatalka@ukr.net

TECHNOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: CHALLENGES AND WAYS OF TEACHER'S TRAINING

The article examines the theoretical and practical aspects of preparation of future primary school teachers for technological education. It is noted that technological education plays an important role in formation of the key competencies of young learners, particularly constructive, creative, logical, research, and spatial skills. It is emphasized that the modern school requires a teacher capable for organizing the educational process using a variety of materials, tools, and innovative methods, integrating technological activities into the content of academic subjects. In this context, the training of future teachers should include the purposeful development of professional competencies, as well as technological, communicative, research-project, and organizational-pedagogical readiness.

The key challenges that complicate the effective acquisition of technological education by students of pedagogical specialties are analyzed. These include limited material and technical resources in universities, insufficient practice-oriented training sessions, fragmented research and project preparation, the need for integration of technological education with other academic disciplines, and the insufficient mastery of digital tools and STEM/STEAM approaches. It is emphasized that overcoming these challenges is essential for preparation of a teacher capable of ensuring the creative activity of young learners, organizing a productive environment for practical interaction, and

implementing a learner-centered approach.

The analysis of contemporary scientific works allowed identifying the main trends in the development of technological education and the directions for improving teachers' professional training. The increasing role of integrated and project-based learning, the strengthening of the practical component, the usage of digital platforms and design software, the application of design thinking, and the implementation of interdisciplinary tasks combining technologies with science, mathematics, and arts are highlighted. Particular attention is paid to the role of creative, logical, spatial, and algorithmic thinking in the professional training of future teachers, as these components determine the teacher's ability to design effective technological tasks, manage students' creative processes, and support the development of their practical competence.

Key words: *technological education, primary school, teacher training, STEM/STEAM, project-research activity, design thinking, creativity, professional competence.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Технологічна освіта в початковій школі є складовою формування ключових компетентностей сучасного учня: дослідницьких, креативних, критичного мислення та вміння працювати з різними матеріалами й інструментами. Сьогодні освітній процес початкової школи вимагає від вчителя не лише знань предмету, а й здатності організовувати практичну, проєктно-ігрову та інтегровану діяльність учнів, формуючи навички самостійності та творчості.

Водночас підготовка майбутніх учителів до технологічної освітньої галузі стикається з рядом викликів: обмеженість практичної бази, недостатня інтеграція інноваційних технологій у навчальні плани та потреба у формуванні компетентностей, необхідних для реалізації технологічного компонента навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У галузі технологічної освіти у початковій школі низка науковців досліджували різні аспекти підготовки майбутніх учителів та розвитку компетентностей учнів. Так, Вітренко І. та Сидоренко О. (2020) зосереджували увагу на теоретичних основах технологічної освіти, акцентуючи на інтеграції практики та теорії, розвитку креативності та технічних умінь дітей. Шевченко Т. досліджувала інтеграцію технологічної освіти з міждисциплінарними підходами та формування просторового й логічного мислення учнів [4].

Ковальчук Л. підкреслювала важливість проєктно-дослідницької діяльності у підготовці майбутніх педагогів, відзначаючи її роль у формуванні компетентностей організації навчального процесу та розвитку умінь самостійного вирішення педагогічних задач [3]. Lavrenova M., Lalak N. та Molnar T. акцентували на інтегрованих завданнях та проєктних методах, а також на застосуванні цифрових та STEM-підходів у підготовці педагогів [9].

Дослідження Koh J., Chai C., Wong B. та Hong H. висвітлюють застосування дизайн-мислення та інноваційних методик, зокрема STEM/STEAM-проєктів, у підготовці майбутніх учителів [8]. Концепції конструктивізму та використання комп'ютерних і технологічних інструментів для розвитку мислення у дітей розробляв Papert S. [11].

Şahal M. досліджував використання технологій та цифрових інструментів у підготовці вчителів початкової школи, звертаючи увагу на розвиток навичок адаптації до навчальної ситуації [13]. Rojas Bruna C. висвітлювала ефективність академічних портфоліо та проєктно-дослідницьких методів, що дозволяють інтегрувати технологічну освіту з іншими предметними галузями [12]. Alekseieva L. акцентувала на підготовці педагогів до цифрової трансформації освіти та використанні інноваційних методик у початковій школі [6]. Дослідження Pappa C., Georgiou D. та Pittich D. зосереджувались на перцепціях учителів щодо технологічної освіти та виявленні бар'єрів і потреб у впровадженні інноваційних методик [11].

Таким чином, аналіз сучасних досліджень демонструє, що науковці розглядають технологічну освіту як багатовимірний процес, що включає інтеграцію теорії та практики, проєктно-дослідницьку діяльність, застосування цифрових технологій і STEM/STEAM-підходів, а також формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Мета статті: обґрунтування шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації технологічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технологічна освіта в початковій школі є ключовим компонентом формування у дітей технічних, конструктивних, дослідницьких та креативних компетентностей. Вона спрямована на розвиток як практичних умінь, так і критичного та креативного мислення, необхідного для успішної діяльності у 21 столітті (Вітренко, І.М., Сидоренко, О.П.; Koh, J.H.L., Chai, C.S., Wong, B., Hong, H.-Y.).

Основні напрями технологічної освіти включають:

1. Опанування базових технологій роботи з матеріалами

Робота з різними матеріалами: папір, картон, нитки, волокнисті, природні, пластичні та штучні матеріали.

Формування ручних навичок, конструктивного та художнього мислення через практичні завдання, аплікації, моделювання та ліплення.

2. Формування навичок проєктної та дослідницької діяльності

Проєктна діяльність дозволяє учням опановувати процеси планування, організації та оцінювання власних результатів [3; 9].

Дослідницькі активності розвивають критичне мислення, здатність ставити запитання, аналізувати та робити висновки [11].

3. Розвиток просторового, логічного та алгоритмічного мислення

Заняття з конструювання, модульного оригамі, роботи з природними матеріалами сприяють розвитку просторового мислення.

Алгоритмічне та логічне мислення формується через послідовні інструкції, проєктування моделей та вирішення практичних задач [13].

4. Використання інтегрованих та міждисциплінарних підходів

Технологічна освіта ефективно поєднується з

математикою, природознавством, мистецтвом, формуючи цілісний підхід до навчання [2; 5].

Інтеграція дозволяє учням застосовувати знання з різних предметів у практичній діяльності, стимулюючи розвиток креативності та самостійності [12].

Сучасні дослідження підкреслюють, що компетентнісний підхід у підготовці педагогів не обмежується передачею знань, а передбачає розвиток здатності:

- ефективно організовувати навчальний процес;
- використовувати інноваційні методики та цифрові технології;
- інтегрувати технологічну освіту у практичну діяльність учнів [6;11].

Таким чином, технологічна освіта формує у дітей комплексні уміння і компетентності, забезпечує розвиток їхньої творчості та дослідницької активності, а підготовка педагогів повинна створювати умови для реалізації цього потенціалу у сучасній початковій школі.

Сучасна підготовка майбутніх педагогів початкової школи до опанування технологічною освітньою галуззю стикається з низкою проблем, що потребують системного вирішення:

1. **Обмежена матеріально-технічна база**

Багато навчальних закладів не мають достатньої кількості сучасних інструментів, обладнання та матеріалів для проведення практичних занять із технології.

Це обмежує можливості студентів здобути реальний практичний досвід роботи з різними матеріалами. Як наслідок, майбутні педагоги відчувають складнощі у плануванні та проведенні інтерактивних занять для учнів початкової школи.

2. **Недостатня кількість практичних занять**

Традиційні навчальні програми часто акцентують увагу на теоретичній підготовці, залишаючи обмежений час для моделювання реальних освітніх ситуацій.

Відсутність систематичних практичних занять ускладнює формування у студентів умінь організовувати технологічні та інтегровані уроки.

Через це зростає потреба у впровадженні лабораторних практик, міні-проєктів та ігрових симуляцій, які дозволяють відпрацювати педагогічні навички у безпечному навчальному середовищі.

3. **Потреба у формуванні проєктно-дослідницьких компетентностей**

Сучасний учитель повинен бути здатний створювати інтегровані проєкти та навчальні ситуації, що стимулюють розвиток креативного та критичного мислення у дітей.

Недостатня підготовка студентів до проєктно-дослідницької діяльності обмежує їхню здатність ефективно застосовувати інноваційні методи навчання.

Вирішення цього виклику потребує впровадження системного проєктно-дослідницького підходу у процес підготовки майбутніх педагогів.

4. **Необхідність інтеграції технологічної освіти з іншими освітніми галузями**

Технологічна освіта не існує ізольовано – її ефективність значно підвищується через інтеграцію з математикою, природознавством, художньою діяльністю та іншими освітніми галузями.

Майбутнім педагогам необхідно опановувати методики розробки інтегрованих завдань, що дозволяють учням застосовувати знання з різних галузей у практичній діяльності.

Відсутність відповідної підготовки ускладнює створення цілісного навчального процесу, який розвиває компетентності та креативність учнів одночасно.

5. **Розвиток цифрової грамотності та компетентностей 21 століття**

Новітні технології та цифрові інструменти активно впроваджуються у початкову школу, але не всі студенти мають достатній рівень цифрової компетентності.

Підготовка повинна включати опанування цифрових платформ, програм для моделювання, конструкторських та проєктних програм, що дозволяють поєднувати технології з інтегрованим навчанням.

6. **Формування педагогічної рефлексії та критичного мислення**

Важливим викликом є розвиток у здобувачів освіти здатності аналізувати власну практику, оцінювати ефективність навчальних сценаріїв та вносити корективи.

Без належної рефлексивної підготовки майбутні педагоги можуть повторювати типові помилки та не вміти адаптувати технологічні підходи до конкретного класу чи групи учнів.

Для подолання сучасних викликів у підготовці майбутніх педагогів початкових класів до технологічної освітньої галузі пропонується комплексна система методів, яка поєднує теоретичну підготовку, практичні навички, інноваційні підходи та рефлексивну діяльність.

1. Інтеграція теорії та практики

Лабораторні та практичні заняття: студенти отримують можливість працювати з різними матеріалами (папір, картон, нитки, волокнисті, штучні, пластичні, природні матеріали) та інструментами, опановуючи основні технологічні навички. Практичні вправи включають конструювання, ліплення, аплікацію, плетіння, шиття та моделювання простих механізмів.

Моделювання освітніх ситуацій: організація міні-проєктів, рольових ігрових активностей та інтегрованих занять дозволяє студентам спробувати себе у ролі педагога, відпрацювати планування уроків і оцінювання навчальної діяльності дітей. Такий підхід формує здатність адаптувати теоретичні знання до реальних умов освітнього процесу.

2. Проєктно-дослідницький підхід

Створення власних освітніх проєктів: студенти розробляють навчальні проєкти для початкових класів з урахуванням вікових особливостей дітей, освітніх стандартів та інтеграції технологій. Це сприяє розвитку творчого та критичного мислення, а також навичок планування та реалізації навчальних завдань.

Розробка інтегрованих завдань: техно-

логічна освіта поєднується з іншими освітніми галузями (математика, природознавство, мистецтво), що дозволяє студентам створювати міждисциплінарні освітні ситуації. Такий підхід розвиває вміння організовувати комплексну діяльність дітей, де технологія стає засобом навчання та розвитку.

3. Використання інноваційних методик

Модульне навчання та STEM/STEAM-проєкти: студенти отримують практику роботи з інтегрованими технологічними проєктами, що охоплюють науку, технології, інженерію, мистецтво та математику. Це дозволяє формувати у дітей комплексні компетентності та розвивати творчі та аналітичні навички.

Застосування дизайн-мислення: використання принципів дизайн-мислення допомагає студентам навчитися створювати освітні ситуації, які відповідають потребам дітей, розвивають їхню самостійність і творчість, а також дозволяють адаптувати навчальний процес до індивідуальних особливостей учнів.

4. Рефлексивна діяльність та самоаналіз

Щоденники спостережень та аналіз практик: студенти ведуть записи про власні освітні практики, аналізують результати ігрових та проєктних занять, оцінюють ефективність використаних методів й інструментів.

Оцінювання та вдосконалення освітніх ситуацій: на основі рефлексії студенти вносять зміни у підготовлені сценарії та завдання, розробляють нові підходи до організації технологічної освіти, що сприяє формуванню їхньої педагогічної майстерності та готовності до роботи в реальних умовах початкової школи.

Таким чином, практична цінність підготовки полягає не лише у формуванні професійних знань і навичок, а й у розвитку педагогічної майстерності, здатності до інноваційної діяльності та створення освітнього середовища, яке сприяє всебічному розвитку дітей початкової школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до технологічної освітньої галузі є ключовим компонентом формування компетентного педагога XXI століття. Для ефективної реалізації технологічної освіти необхідна:

1. Інтеграція теоретичних знань та практичної діяльності.
2. Використання проєктно-дослідницьких та інтерактивних методик.
3. Розвиток креативного, критичного та дизайн-мислення у студентів.
4. Формування умінь організовувати інтегровану освітню діяльність у початковій школі.

Таким чином, впровадження комплексної системи підготовки майбутніх учителів забезпечує ефективне опанування технологічною освітньою галуззю, розвиток ключових компетентностей учнів та підвищення якості освітнього процесу в початковій школі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вітренко І. М., Сидоренко, О. П. Технологічна освіта в початковій школі: теорія і практика. Київ: Видавничий дім «Освіта». 2020.

2. Гнатюк Н. В. STEAM-підходи в початковій школі: методичні рекомендації для вчителів. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. 2019.

3. Ковальчук Л. М. Проєктно-дослідницька діяльність у системі підготовки вчителів початкової школи. *Науковий часопис НПУ*. 2021. 37(2). С. 45–53.

4. Шевченко Т. П. Інтеграція технологічної освіти та міжпредметних зв'язків у початковій школі. *Педагогічні інновації*. 2020. 15(4). С. 112–120.

5. Юрченко С. В. Інноваційні технології у підготовці майбутніх учителів. Київ: Видавництво «Ліра-К». 2018.

6. Aleksieva L. Preparing Pre Service Teachers for the Digital Transformation of Education: Exploring University Teacher Educators' Views and Practical Strategies. Education Sciences. 2025. 15(4). P. 404. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15040404

7. Denton D. Preparing preservice teachers to teach … Statistics Education Research Journal. Article 437. 2023.

8. Koh J. H. L., Chai C. S., Wong B., Hong H.–Y. Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning. Singapore: Springer. 2015.

9. Lavrenova M., Lalak N. V., Molnar T. I. Preparation of Future Teachers for Use of ICT in Primary School. Review of Research and Innovation, 2020.12(1 Suppl.). P.230. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/230

10. Obiefuna, C. A., Offorma, G. C. (2014). Pre service Teachers' Perception of Using Mobile Devices in Teaching Climate Change in Primary Schools. 2014. [Preprint] arXiv:1407.4450.

11. Pappa C. I., Georgiou D., Pittich D. Technology education in primary schools: addressing teachers' perceptions, perceived barriers and needs. International Journal of Technology and Design Education. 2023. 34. P. 485–503.

12. Rojas Bruna C. Enhancing Primary Teacher Training through Academic Portfolios in Advanced Mathematics Courses. 2025. [Preprint] arXiv:2504.06159.

13. Şahal M. Pre service primary teachers' views and use of technology. Research in Learning Technology. Article 2718. 2020 DOI: https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2718

REFERENCES

1. Vitrenko, I. M., & Sydorenko, O. P. (2020). Tekhnolohichna osvita v pochatkovii shkoli: teoriia i praktyka [Technological education in elementary school: theory and practice]. Osvita. [in Ukrainian]

2. Hnatiuk, N. V. (2019). STEAM pidkhody v pochatkovii shkoli: metodychni rekomendatsii dlia vchyteliv [STEAM approaches in elementary school: methodological recommendations for teachers]. Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian]

3. Kovalchuk, L. M. (2021). Proiektno-doslidnytska diialnist u systemi pidhotovky vchyteliv pochatkovoi shkoly [Project-research activities in the primary school teacher training system]. Naukovyi chasopys NPU. 37(2). S. 45–53. [in Ukrainian]

4. Shevchenko, T. P. (2020). Intehratsiia tekhnolohichnoi osvity ta mizhpredmetnykh zv'iazkiv u pochatkovii shkoli [Integration of technology education and cross-curricular connections in elementary school]. Pedahohichni innovatsii. 15(4). S. 112–120. [in Ukrainian]

5. Yurchenko, S. V. (2018). Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Innovative technologies in the training of future teachers]. Lira K. [in Ukrainian]

6. Aleksieva, L. (2025). Preparing pre-service teachers for the digital transformation of education: Exploring university teacher educators' views and practical strategies. Education Sciences. 15(4). 404. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15040404 [in English]

7. Denton, D. (2023). Preparing preservice teachers to

teach… Statistics Education Research Journal. Article 437 p. [in English]

8. Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., & Hong, H.-Y. (2015). Design thinking for education: Conceptions and applications in teaching and learning. Springer. [in English]

9. Lavrenova, M., Lalak, N. V., & Molnar, T. I. (2020). Preparation of future teachers for use of ICT in primary school. Review of Research and Innovation. 12(1 Suppl.). 230. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/230 [in English]

10. Obiefuna, C. A., & Offorma, G. C. (2014). Pre-service teachers' perception of using mobile devices in teaching climate change in primary schools [Preprint]. arXiv:1407.4450. [in English]

11. Pappa, C. I., Georgiou, D., & Pittich, D. (2023). Technology education in primary schools: Addressing teachers' perceptions, perceived barriers, and needs. International Journal of Technology and Design Education. 34. Pp. 485–503. [in English]

12. Rojas Bruna, C. (2025). Enhancing primary teacher training through academic portfolios in advanced mathematics courses [Preprint]. arXiv:2504.06159. [in English]

13. Şahal, M. (2020). Pre-service primary teachers' views and use of technology. Research in Learning Technology. Article 2718. DOI: https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2718 [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 of 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 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 22.12.2025 р.

УДК 378.147:51:001
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-33-37

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
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

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті структурно охарактеризована методологія дослідження проблем спеціальної освіти, яка побудована на таких рівнях: 1) загально-філософському, який забезпечує вивчення проблем спеціальної освіти у просторі діалектичних законів та закономірностей; 2) загально-науковому – аналіз досліджуваної проблеми забезпечують системний, хронологічний, антропологічний, аксіологічний підходи; 3) конкретно-науковому, який передбачає вивчення проблем спеціальної освіти з урахуванням порівняльного, історико-генетичного та персоніфікованого підходів, які сприяють відтворенню об'єктивної картини науково-педагогічного знання, дають можливість проникнення в сутність педагогічних феноменів, різноманітних їх аспектів.

Дослідження ґрунтується на загальних філософських знаннях про діалектичність процесу пізнання, про буття, природу, людину, світ повсякденності; взаємозумовленість педагогічних, соціально-економічних, культурних явищ і процесів та необхідність їхнього вивчення у зв'язку з конкретно-історичними умовами суспільного життя; про єдність історичного і логічного, про об'єктивний підхід до аналізу процесів ґенези проблем спеціальної освіти.

Значне місце займають ідеї об'єктивного позитивізму, основна мета якого полягає в осмисленні фактів як сукупності теоретичного і практичного досвіду.

Усі зазначені підходи використовуються комплексно, оскільки жоден з них не є універсальним для успішної реалізації поставленої мети. Вони ґрунтуються на загальнонаукових принципах: єдності історичного і логічного, об'єктивності, усебічності й цілісності вивчення процесів і явищ. Характерним для спеціальної освіти є реалізація в дослідженнях принципу сутнісного аналізу та принципу синергетичності феноменів.

Означені принципи є основою для визначення комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження проблеми: загальнонаукові: методи теоретичного аналізу і синтезу – для упорядкування сукупності термінів і понять, для формування висновків та узагальнень; індукція, дедукція, узагальнення, ретроспекція, порівняння – з метою вивчення і аналізу нормативно-правових документів.

Ключові слова: *методологія, рівні методології, наукові підходи, загальнонаукові принципи, методи дослідження.*

OKOLNYCHA Tetiana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting head of the department of Special Education
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/000-0003-3740-2495
e-mail: t.vladimirovna.75@ukr.net
ZAVITRENKO Dolores –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2005-4810
e-mail: zavitrenkod@gmail.com

METHODOLOGICAL BASIS OF STUDYING SPECIAL EDUCATION PROBLEMS

The article structurally describes the methodology for studying the problem of the special education, which is built on the following levels: 1) general philosophical, ensuring the study of the special education in the space of dialectical laws and regularities; 2) general-scientific – analysis of the researched problem is provided by systemic, chronological, anthropological, axiological approaches upon which our research is based; 3) specifically scientific, which involves the study of the special education taking into account comparative, historical-genetic and personified approaches, which contribute to the reproduction of an objective picture of scientific and pedagogical knowledge about the past, provide an opportunity to penetrate into the essence of pedagogical phenomena and their various aspects.

The research is based on general philosophical knowledge about the dialectic of the process of cognition, about being, nature, mankind, the world of everyday life; interdependence of pedagogical, socio-economic, cultural phenomena and processes and the necessity to study them in connection with specific historical conditions of social life; about the unity of the historical and logical, about the objective and historical approach to the analysis of the processes of the genesis of the special education.

The main place is occupied by the ideas of objective positivism, the main purpose of which is to understand the facts of the historical-pedagogical process as a set of theoretical and practical experience.

All of these approaches are used comprehensively, since none of them is universal for the successful implementation of this goal. They are based on such general scientific principles as historicism, unity of the historical and logical, objectivity, comprehensiveness and integrity of the study of processes and phenomena. Characteristic of special education is the implementation in research of the principle of essential analysis and the principle of synergy of phenomena.

The principles used became the basis for defining a complex of complementary methods of researching the problem: general scientific: methods of theoretical analysis and synthesis – to organize the set of terms and concepts of musical culture, to form conclusions and generalizations; induction, deduction, generalization, retrospection, comparison – for the purpose of studying and analyzing normative-legal documents, archival and little-known sources.

According to the methodology, such methods as narrative, the method of scientific classification, historical and structural (system-structural) method, historical and comparative (historical-comparative) method were used during the research.

Key words: *methodology, levels of methodology, scientific approaches, general scientific principles, methods of research.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Успіх будь-якого науково-педагогічного дослідження багато в чому залежить від забезпеченості його належним науковим інструментарієм, методологічною базою. Методологічні основи мають особливе значення у вивченні проблем спеціальної освіти.

Інтерес до сфери досліджень у спеціальній освіті підвищився у зв'язку із запровадженням освітньої політики, яку пов'язують з інклюзивним навчанням дітей з ООП. Адже саме досвід та результати багаторічних студій у сфері спеціальної освіти стали науковою та методологічною базою для становлення та розвитку підходів до організації інклюзивної форми навчання.

На наше переконання вивчення означеної проблеми не може бути зведеним до опису та простого відтворення фактів; воно передбачає концептуальне й теоретичне їх осмислення, що вимагає використання фундаментальних принципів та методів, загальнонаукових методів та сукупність методів, що застосовуються для вирішення конкретних спеціальних дослідницьких завдань.

Методологію дослідження проблем спеціальної освіти представляємо у вигляді послідовної сукупності таких основних складників: підходи, принципи та методи дослідження. При цьому зрозуміло, що не можна в ході дослідження використовувати послідовно той чи той підхід, потім визначати принципи і методи, оскільки всі ці методологічні інструменти взаємопов'язуються і взаємопроникають у дослідницькій роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень у спеціальній освіті пов'язані з вивченням питань нетиповості дитини (У. Вольфенсбергер, Б. Геррі, Н. Кунс, М. Форест, Л. Акатова, В. Леві, І. Кантемирова та ін.); розробки теоретичних концептів спеціальної освіти (Л. Бартон, Дж. Деппелер, Е. Дорис, Д. Харвей, С. Алехіна, Д. Зайцев та ін.); суб'єктивних характеристик як підґрунтя розвитку інклюзивних освітніх практик (Л. Блум, Дж. Нельсон та ін.); технологічного поля спеціальної освіти (С. Денно, І. Левченко, І. Карпенкова та ін.).

Мета статті – структурно охарактеризувати методологію дослідження проблем спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи сказане вище, структурно методологію вивчення проблем спеціальної освіти будуємо на таких рівнях:

1) загально-філософському, який забезпечує вивчення проблем спеціальної освіти у просторі діалектичних законів та закономірностей;

2) загально-науковому – аналіз досліджуваної проблеми забезпечують системний, хронологічний, антропологічний, аксіологічний підходи, на яких ґрунтується дослідження;

3) конкретно-науковому, який передбачає вив-

чення проблем спеціальної освіти з урахуванням порівняльного, історико-генетичного підходів, які сприяють відтворенню об'єктивної картини науково-педагогічного знання про спеціальну освіту, дають можливість проникнення в сутність педагогічних феноменів, різноманітних їх аспектів.

І. Загально-філософський рівень.

Традиційно методологічною основою науково-педагогічних досліджень значною мірою залишається філософія. Філософські положення визначають світоглядну спрямованість досліджень і забезпечують послідовність накопичення наукових знань [3, с. 10]. Дослідження ґрунтується на загальних філософських знаннях про діалектичність процесу пізнання, про буття, природу, людину, світ повсякденності; взаємозумовленість педагогічних, соціально-економічних, культурних явищ і процесів та необхідність їхнього вивчення у зв'язку з конкретно-історичними умовами суспільного життя; про об'єктивний підхід до аналізу проблем спеціальної освіти.

Значне місце займають ідеї об'єктивного позитивізму, основна мета якого полягає в осмисленні фактів як сукупності теоретичного і практичного досвіду. Позитивізм передбачає звернення до існуючих педагогічних явищ і подій, пошук нових фактів, їх науково-педагогічне опрацювання [4, с. 11]. У дослідженні проблем спеціальної освіти пропонуємо дотримуватися таких позитивістських засад, як умовність оціночних суджень.

ІІ. Загально-науковий методологічний рівень.

Важливим для дослідження проблем спеціальної освіти є *системний підхід*, один із провідних загальнометодологічних підходів. У його основі лежить розгляд об'єктів як систем, їх цілісності, виявлення різноманітних типів зв'язку і зведення їх в єдину теоретичну картину [2, с. 9].

За такого підходу до вивчення проблем спеціальної освіти, виявляється її зв'язок із суспільством, з конкретним історичним етапом у розвитку, внутрішній логічний зв'язок між її складовими [3, с. 105].

Зазвичай під системою розуміється складний об'єкт, багаторівневе утворення, що складається з елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним і створюють певну цілісність [4, с. 10]. Тому системний підхід припускає аналіз системи, що виконує соціально-педагогічну функцію і складається із структурних елементів, які у взаємозв'язках дають змогу додати цілісність процесу.

Важливість аналізу спеціальної освіти як системи полягає в тому, що це дозволяє побачити цей процес в єдності складових її частин, які переплітаються із зовнішнім світом.

Системний підхід дає можливість розглянути спеціальну освіту як систему, що охоплює цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними. Ця система є відкритою, вона постійно розвивається і здатна оперативно реагувати на зміни соціокультурних та освітніх потреб.

Спеціальну освіту розглядаємо в процесі системного аналізу та узагальнення всього нагромадженого наукою знання через аналіз відповідної наукової літератури.

Системність передбачає цілісність, комплексність, всебічність вивчення проблем спеціальної освіти.

Важливе значення у процесі теоретико-методологічного обґрунтування проблем спеціальної освіти має аксіологічний підхід. Аксіологія (від грецьк. axis – «цінний») – теорія цінностей, розділ філософії, що вивчає питання, пов'язані з природою цінностей, їх місце у реальності та структурі ціннісного світу, тобто зв'язок різноманітних цінностей між собою, з соціальними та культурними чинниками та структурою особистості [1, с. 10].

Аксіологічний підхід дає можливість розкрити ціннісний аспект спеціальної освіти.

Ще одним важливим підходом у системі методологічних основ дослідження проблем спеціальної освіти є антропологічний підхід, який розглядає всі явища природи, суспільства залежно від властивостей і потреб людини, передбачає трактування феноменів, виходячи з потенціалу людини, її можливостей та полягає в усвідомленні змісту освіти з погляду потреб та інтересів людини [1, с. 10]. Цей підхід вимагає не обмежуватися вивченням впливу соціального середовища чи раціональної мотивації, а виявляти й ірраціональні, інстинктивні, біологічні й інші мотиви поведінки людей, зумовлені людською природою; припускає, що розвиток людини є результатом тривалого історичного розвитку як суб'єкта суспільного життя, спільної діяльності [5, с. 9].

Антропологічний підхід ставить у центр дослідження такі питання, як розвиток потенціалу особистості; її духовне зростання та ін.

Виходячи з цього, культура як антропологічний процес відповідала природі людини, її особистісним якостям, задовольняла одночасно потреби людини – виховуватися і бути вихованою та потреби суспільства – мати соціалізованих його членів.

ІІІ методологічний рівень забезпечують конкретно-наукові підходи.

Як свідчить аналіз документальних матеріалів, нормативних документів, для спеціальної освіти характерні процеси, пов'язані із соціально-економічними змінами та реформами, дослідження яких потребує порівняння з урахуванням історичних, соціальних та педагогічних обставин. На вирішення цього завдання спрямований порівняльний підхід, використання якого дає змогу виявити позитивні й негативні тенденції у розвитку спеціальної освіти [1; 4; 5].

Усі зазначені підходи використовуються комплексно, оскільки жоден з них не є універсальним для успішної реалізації поставленої мети. Вони ґрунтуються на загальнонаукових принципах. Спеціальна педагогіка користується у своїх дослідженнях системою принципів, спільних з основними вимогами до будь-якого науково-педагогічного дослідження, проте з певною конкретизацією, специфічною саме для спеціальної освіти.

Характерним для спеціальної освіти є реалізація в дослідженнях принципу сутнісного

аналізу. Ідучи від констатації тих або тих фактів та їх опису до проникнення у їх внутрішню структуру та з'ясування закономірностей їх розвитку під впливом розмаїття педагогічних факторів, важливо встановлювати: співвідношення здобутих результатів із загально-педагогічними концепціями та з'ясувати специфіку їх застосування у роботі з дітьми з різними індивідуальними особливостями; характер взаємодії активності дитини з вадами розвитку та цілеспрямованих активних впливів на неї з боку педагога; прогнозовані моделі соціальних умов майбутнього функціонування дитини (дорослого) з обмеженими можливостями життєдіяльності в реальних ситуаціях свого оточення.

Наступним методологічним принципом характерним для досліджень в спеціальній педагогіці, є принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти, що сприяє вивченню феномену у площині нових постнекласичних уявлень про синергетичну сутність складних відкритих та нелінійних систем, які пронизують наше буття.

Принцип єдності історичного й логічного є також важливим у дослідженнях проблем спеціальної освіти. Зрозуміло, що сучасна наукова думка формується з урахуванням теоретично-практичного досвіду попередніх поколінь. І хоча історія різних галузей спеціальної педагогіки, порівняно з іншими людинознавчими науками, досить нетривала за часом, вона сповнена дуже цікавих, але досить суперечливих підходів і концепцій. Тому важливо, вивчаючи розвиток проблем цієї науки в історичному аспекті, не просто констатувати ті або ті характеристики певних етапів її розвитку, а й використовувати до історичних фактів різноманітні процедури їх логічного аналізу: порівняння, зокрема із сучасним станом вивчення проблеми; встановлення причинно-наслідкових залежностей між соціально-історичними і відповідними педагогічними явищами; узагальнення певних тенденцій, їх конкретизація до особливостей історично-педагогічних умов тощо. За допомогою логічного аналізу історичного матеріалу спеціальна педагогіка встановлює зв'язки між феноменами, і на підставі виявлених закономірностей може прогнозувати виникнення певних проблем і пропонувати шляхи їх вирішення у майбутньому

Принцип об'єктивності сприяє забезпеченню істинності знання, дотриманню об'єктивності в судженнях, визначеннях, висновках, аналізі літератури, документів, фактів тощо.

Принцип усебічності й цілісності забезпечує врахування в процесі наукових досліджень вже існуючих наукових висновків та теорій, що підтверджуються чи спростовуються; передбачає вивчення різнобічних джерел, дозволяє з'ясовувати рівень дослідженості окремих аспектів та напрямів проблеми.

Означені принципи є основою для визначення комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження проблеми:

– загальнонаукові: методи теоретичного аналізу і синтезу – для упорядкування сукупності термінів і понять спеціальної освіти; індукція, дедукція, узагальнення, ретроспекція, порівняння – з метою вивчення і аналізу нормативно-правових документів;

– наративний метод (наратив або оповідь – це форма існування суб'єктивного в об'єктивному процесі й спроба його об'єктивно описати, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності і науковості). Це метод організації викладу матеріалу, суть якого полягає у ставленні автора до тих подій, реалій, які він досліджує, їх інтерпретації, адже науково-педагогічне дослідження – це класифікований добір складових дійсності, їх логічна побудова, не проста репродукція, а конструювання нового [3].

Вивчення проблем спеціальної освіти за своєю сутністю є наративним, оскільки ми поєднуємо в ньому розрізнені факти, події, явища як зв'язний сюжет, що є максимально об'єктивними, але водночас відображаємо наше суб'єктивне бачення. Тобто, наративний метод дає можливість представити окремі факти, як підґрунтя для створення загальної картини розвитку спеціальної освіти;

– метод наукової класифікації ґрунтується на положеннях діалектичної логіки і певних правилах формальної логіки. Обов'язковою умовою наукової класифікації є єдність критерію поділу, що полегшує збір нового матеріалу, систематизує факти і явища, сприяє відкриттю закономірностей та ін. [3, с. 421].

– структурно-системний метод забезпечує систематизацію наукових праць з різних аспектів проблеми;

– історико-порівняльний метод використовується для виявлення характерних тенденцій еволюції проблем спеціальної освіти;

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. Обрані підходи, принципи та методи дослідження сприяють пошуку оптимальних шляхів вирішення проблем спеціальної освіти. Перспективами подальших досліджень є вивчення взаємозв'язку методологічних принципів дослідження спеціальної освіти та сходження від загальнонаукових принципів психолого-педагогічних досліджень до часткових, специфічних для спеціальної педагогіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14.

2. Ваховський Л. Методологія дослідження: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.

3. Гончаренко С. Методологія. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К., 1995. 42 с.

5. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

REFERENCES

1. Adamenko, O. (2013). Metodolohichni zasady doslidzhennia istorii rozvytku pedahohichnoi nauky. Ridna shkola [Methodological principles of the study of the history of pedagogical science development. Native school]. Kyiv. № 1–2. S. 8–14. [in Ukrainian]

2. Vakhovskyi, L. (2005). Metodolohiia doslidzhennia:

postanovka problemy. Shliakh osvity [Methodology of historical-pedagogical process research: problem statement. The way of education]. Kyiv. № 2. S. 7–11. [in Ukrainian]

3. Honcharenko, S. (2008). Metodolohiia [Methodology]. Kyiv. 1040 s. [in Ukrainian]

4. Honcharenko, S. (1995). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodological advice to young scientists]. Kyiv. 42 s. [in Ukrainian]

5. Sukhomlynska, O. (2007). Metodolohiia doslidzhennia istoryko-pedahohichnykh realii druhoi polovyny XX stolittia [Methodology of the study of historical and pedagogical realities of the second half of the 20th century. The way of education]. Shliakh osvity. Kyiv. № 4. S. 6–12. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОКОЛЬНИЧА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** дослідження історико-педагогічних процесів України.

ЗАВІТРЕНКО Долорес – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Виниченка.

Наукові інтереси: інклюзивний підхід при викладанні спеціальних методик.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

OKOLNYCHA Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting head of the department of Special Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

***Scientific interests*:** research of historical and pedagogical processes of Ukraine.

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.

Стаття надійшла до редакції 21.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 30.12.2025 р.

УДК: 37.091.33:37.018
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-37-42

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

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті подано теоретико-методичне обґрунтування формування правової компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки. Автори аналізують сучасні підходи до інтеграції нормативно-правових знань у освітній процес та акцентують увагу на необхідності поєднання традиційних та діяльнісно орієнтованих методів навчання. Особливу роль у формуванні компетентності відіграють проблемні лекції, групові дискусії, кейс-метод, рольові ігри та курсові проєкти, які дозволяють студентам активно залучатися до розв'язання правових колізій, наближені до реальних умов освітньої та соціально-правової практики. Показано, що така активна участь сприяє розвитку когнітивних і практичних навичок, критичного мислення, здатності аргументовано відстоювати власну позицію, а також формує усвідомлення особистої відповідальності у вирішенні правових та педагогічних завдань.

Підкреслюється значення адаптації навчальних завдань і кейсів до сучасних запитів суспільства та держави, що робить процес професійної підготовки більш практично орієнтованим і ефективним. Здійснено аналіз теоретичних підходів, характеристик і методичних особливостей інноваційних технологій, а також їхньої взаємодії в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Розглянуто способи поєднання проблемно орієнтованих лекцій із діяльнісно орієнтованими формами роботи, що дозволяють формувати «живе знання» та практичний досвід суб'єкта. Матеріал поданий у статті має методичне та практичне значення, оскільки окреслює напрямки застосування інноваційних технологій для формування правової компетентності педагогів і пропонує ефективні форми інтеграції різних освітніх інструментів у підготовку фахівців.

Ключові слова: *правова компетентність, нормативно-правові знання, майбутні учителі, професійна підготовка, освітній процес, інноваційні технології, проблемні лекції, групові дискусії, кейс-методи, рольові ігри, курсові проекти.*

POTAPCHUK 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

FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS THROUGH INNOVATIVE TECHNOLOGIES

The article presents a theoretical and methodological justification for the formation of legal competence among future teachers through the use of innovative technologies in the process of professional training. The authors analyze contemporary approaches to the integration of normative-legal knowledge into the educational process and emphasize the importance of combining traditional and activity-oriented

teaching methods. A special role in the development of competence is played by problem-based lectures, group discussions, the case method, role-playing games, and course projects, which allow students to actively engage in solving legal issues close to real conditions of educational and socio-legal practice. It is demonstrated that such active participation promotes the development of cognitive and practical skills, critical thinking, the ability to argue and defend one's position, as well as fosters awareness of personal responsibility in addressing legal and pedagogical tasks.

The article highlights the importance of adapting learning tasks and case studies to the contemporary needs of society and the state, which makes the process of professional training more practically oriented and effective. Theoretical approaches, characteristics, and methodological features of innovative technologies, as well as their interaction within the professional training system of future teachers, are analyzed. Methods for combining problem-based lectures with activity-oriented forms of work are considered, which enable the formation of "living knowledge" and practical experience of the subject. The material presented has both methodological and practical significance, as it outlines directions for applying innovative technologies to the development of legal competence in teachers and proposes effective models for integrating various educational tools into professional training programs.

Key words: *legal competence, normative-legal knowledge, future teachers, professional training, educational process, innovative technologies, problem-based lectures, group discussions, case method, role-playing games, course projects.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти зумовлюють зростання вимог до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема в частині їхньої правової компетентності. Умови цифровізації суспільства, реформування освітнього законодавства та посилення уваги до захисту прав усіх учасників освітнього процесу актуалізують потребу в оновленні підходів до правової освіти педагогів. У цьому контексті особливого значення набуває використання інноваційних освітніх технологій, які забезпечують інтеграцію правових знань у професійну підготовку майбутніх учителів.

Формування правової компетентності майбутніх педагогів із використанням інноваційних технологій передбачає комплексне поєднання теоретичної, практичної та ціннісно-особистісної складових. Застосування мультимедійних презентацій, кейс-методів, інтерактивних правових ігор, тренінгових форм роботи, а також систематичне використання онлайн-баз нормативно-правових актів створює умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та наближення навчання до реальних професійних ситуацій. Такі підходи сприяють розвитку правового мислення, умінню аналізувати правові ситуації та приймати обґрунтовані рішення в межах чинного законодавства.

Актуальність зазначеної проблеми також зумовлена необхідністю підготовки майбутнього вчителя до правомірної професійної діяльності, спрямованої на захист прав і свобод учнів, батьків, педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу. Інноваційні технології у правовій підготовці забезпечують не лише засвоєння нормативно-правових знань, а й формування готовності педагога діяти відповідально, правомірно та етично в умовах сучасного освітнього середовища.

Таким чином, інтеграція інноваційних технологій у процес формування правової компетентності майбутніх учителів є актуальним і перспективним напрямом удосконалення педагогічної освіти, що відповідає сучасним запитам суспільства та вимогам професійного стандарту педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування правової компетентності педагогічних працівників привертає значну увагу науковців в умовах модернізації освіти та розвитку правової держави. У сучасній науковій літературі акцентується увага на необхідності інтеграції правової освіти в професійну підготовку майбутніх учителів як складової педагогічної компетентності [1; 5]. Так, ряд досліджень присвячений ролі правової культури педагога у забезпеченні соціальної справедливості та захисту прав учасників освітнього процесу [6], а також обґрунтуванню змістової та методичної складової правової підготовки студентів педагогічних спеціальностей [2].

Окремі наукові праці розкривають потенціал інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема використання кейс-методів, інтерактивних форм роботи, цифрових освітніх платформ і симуляційних вправ [3; 4]. Водночас, незважаючи на значний теоретичний доробок, питання комплексного застосування інноваційних технологій для формування правової компетентності майбутніх учителів залишається недостатньо розвиненим, зокрема з огляду на інтеграцію традиційних та цифрових інструментів навчання.

Таким чином, існуючі дослідження підтверджують важливість правової підготовки педагогів, але вимагають подальшого розширення щодо методичного забезпечення та експериментальної апробації використання інноваційних технологій у формуванні правової компетентності майбутніх учителів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність та значення правової компетентності майбутніх учителів як професійної якості сучасного педагога, дослідити потенціал інноваційних технологій у її формуванні та окреслити ефективні методичні підходи до їхнього використання в професійній підготовці педагогічних здобувачів.

Методологічну основу статті становлять наступні підходи: *системний підхід*, що забезпечує цілісне бачення проблеми формування правової компетентності майбутніх учителів в умовах професійної підготовки; *компетентнісний підхід*, що дозволяє розглядати правову компетентність як інтегровану характеристику суб'єкта, яка включає знання, уміння, ціннісні орієнтації та готовність до практичної діяльності; *інноваційний підхід,* який передбачає використання сучасних педагогічних технологій для активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

У межах дослідження застосовано: *теоретичні методи* аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації наукових джерел для виявлення сутності правової компетентності та ролі

інноваційних технологій; *порівняльний аналіз* для зіставлення різних методичних підходів використання інноваційних технологій у правовій підготовці; *описово-аналітичний метод* для характеристики сучасних інноваційних технологій та їх потенціалу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування правової компетентності майбутніх учителів є складним і багатоаспектним процесом, що передбачає інтеграцію правових знань, практичних умінь і ціннісних орієнтацій у систему професійної підготовки педагога. Правова компетентність розглядається як здатність майбутнього вчителя орієнтуватися в нормативно-правовому полі освіти, застосовувати правові норми в професійній діяльності, а також забезпечувати захист прав і законних інтересів усіх учасників освітнього процесу.

У сучасних умовах особливу роль у формуванні правової компетентності відіграють інноваційні технології навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та наближенню навчального процесу до реальних професійних ситуацій. До таких технологій належать проблемні лекції, дискусії, кейс-методи, інтерактивні правові ігри, тренінгові заняття, мультимедійні засоби навчання, а також використання цифрових та онлайн-ресурсів законодавчого характеру. Застосування цих технологій забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичним аналізом правових ситуацій, що виникають у діяльності вчителя [1].

У структурі правової компетентності особистості провідне місце посідають знання про основні правові норми, механізми правового регулювання та правові аспекти суспільного й професійного життя. Для майбутнього вчителя такі знання є необхідною умовою здійснення правомірної педагогічної діяльності, захисту прав учнів, батьків і власних професійних прав. Водночас лише передавання правової інформації в готовому вигляді не забезпечує належного рівня сформованості правової компетентності, що зумовлює потребу в застосуванні інноваційних технологій навчання.

Традиційна лекційна форма занять і надалі залишається важливим засобом передавання теоретичних знань. Проте в умовах компетентнісного підходу особливої актуальності набуває проблемна лекція, яка дозволяє трансформувати освітній процес із репродуктивного в пошуково-дослідницький. На відміну від класичної лекції, проблемна лекція передбачає активну пізнавальну діяльність студентів, у ході якої вони не лише сприймають інформацію, а й самостійно доходять до нових теоретичних узагальнень через аналіз проблемних ситуацій.

Використання проблемної лекції у процесі формування правової компетентності створює умови для когнітивної залученості майбутніх учителів до «творення» знань. Представлення різних наукових і соціальних поглядів на правову проблему спонукає студентів до їх порівняння, критичного осмислення, аргументованого відстоювання власної позиції та толерантного сприйняття альтернативних точок зору. Такий підхід сприяє формуванню культури правового діалогу, навичок дискусії та правового мислення, що є важливими складниками правової компетентності педагога.

Ефективною методичною умовою проблематизації навчального матеріалу є опора на суперечності між науково обґрунтованими правовими положеннями та життєвими уявленнями студентів. Саме зіставлення побутових правових стереотипів із нормами чинного законодавства дозволяє актуалізувати навчальну проблему та зробити її особистісно значущою для майбутніх учителів. Як зазначають П. Підласий, Л. Фрідман та М. Гарунов, проблемна лекція має бути побудована таким чином, щоб стимулювати пізнавальний конфлікт і сприяти самостійному пошуку шляхів його розв’язання [5].

У разі використання тренінгових форм роботи проблемна лекція може трансформуватися в інформаційно-дискусійне повідомлення, яке поєднує подання правової інформації з активним обговоренням. Важливою особливістю такого формату є відмова від авторитарної подачі знань як «єдино правильних істин» і перехід до партнерської взаємодії між викладачем і студентами. У цьому процесі ключового значення набуває врахування смислів і уявлень, якими оперують учасники навчання.

Показовим прикладом є обговорення тем, пов’язаних із виборчими правами та громадянською участю. Замість формального ознайомлення з процедурою виборів доцільним є виявлення типових упереджень і міфів, зокрема переконання про незначущість особистого вибору. Через постановку проблемних запитань («Яким чином індивідуальне рішення впливає на суспільні процеси?», «Які наслідки має відмова від участі у виборах?») студенти залучаються до аналізу правових і соціальних наслідків власної позиції.

Завдання викладача в такому контексті полягає в організації аргументованої дискусії, що ґрунтується не лише на суб’єктивних уявленнях, а й на правових знаннях та нормативно-правових актах. У процесі обговорення відбувається не лише засвоєння нової інформації, а й формування громадянської відповідальності, усвідомлення власної ролі в суспільних процесах та готовності до правомірної поведінки.

Отже, застосування інноваційних технологій, зокрема проблемних лекцій і тренінгово-дискусійних форм роботи, у професійній підготовці майбутніх учителів є ефективним засобом формування їхньої правової компетентності. Такі технології забезпечують інтеграцію знаннєвого, діяльнісного та ціннісного компонентів, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки педагогів.

Важливим інноваційним засобом формування правової компетентності майбутніх учителів є виконання курсових проєктів, спрямованих на розвиток навичок самостійної творчої діяльності, поглиблення, систематизацію та узагальнення набутих у процесі навчання знань, а також їх практичне застосування для комплексного розв’я-

зання конкретних професійно орієнтованих завдань. Як правило, курсові проєкти виконуються після опанування навчальної дисципліни або її змістового модуля, що забезпечує необхідний рівень теоретичної підготовки студентів [4].

Суттєвою відмінністю курсового проєкту від курсової роботи є його практико-орієнтований характер. Курсовий проєкт передбачає розроблення нового продукту, моделі або практичного рішення, тоді як курсова робота здебільшого зосереджена на теоретичному аналізі чи дослідницькому осмисленні певної проблеми. Саме проєктна діяльність створює умови для інтеграції знань з різних навчальних дисциплін та формування вмінь застосовувати їх у реальних або наближених до реальності ситуаціях, що є надзвичайно важливим для становлення правової компетентності майбутнього учителя.

Хоча традиційно курсові проєкти виконуються студентами закладів вищої освіти, доцільним є впровадження проєктної діяльності й на рівні закладів загальної середньої та фахової передвищої освіти. В основі такої діяльності лежить творчий пошук і орієнтація на розроблення соціально значущих ініціатив, що сприяє залученню молоді до розв'язання актуальних проблем громади та суспільства загалом. Реалізація курсового проєкту передбачає моделювання реальної соціально-правової ситуації, визначення проблеми та причин її виникнення, розроблення оптимальних шляхів її розв'язання, а також оцінювання необхідних ресурсів і рівня особистої відповідальності учасників за результати проєктної діяльності.

У процесі виконання курсового проєкту майбутні учителі не лише узагальнюють раніше здобуті знання та інтегрують сформовані вміння, а й набувають досвіду прийняття правомірних рішень, формують політико-правові погляди, громадянську позицію та відповідальне ставлення до професійної діяльності. Таким чином, проєктна діяльність виступає ефективною технологією формування ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів правової компетентності.

Організація курсового проєкту передбачає роботу в малих групах чисельністю до п'яти–шести осіб, що сприяє розвитку навичок співпраці, комунікації та колективного ухвалення рішень. Вибір кількісного та якісного складу групи доцільно залишати за самими студентами, оскільки це підвищує рівень їхньої відповідальності за спільний результат. Тематика курсових проєктів має бути зорієнтована на проблеми організації життєдіяльності освітньої спільноти або професійної групи, до якої належать здобувачі освіти. Розроблення таких проєктів, як правило, потребує поглибленого опрацювання нормативно-правових актів, законів і регламентів, що безпосередньо пов'язані з обраною проблематикою, тим самим посилюючи практичну спрямованість правової підготовки майбутніх учителів.

Групові дискусії виступають однією з найбільш універсальних і водночас ефективних форм колективної навчальної діяльності у процесі формування правової компетентності майбутніх учителів. Вони передбачають розгорнуте обговорення проблемних питань, обмін думками та аргументами, що сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Водночас відповіді учасників дискусій часто мають нормативно заданий, соціально схвалюваний характер, що зумовлює необхідність застосування додаткових уточнювальних і проблематичних запитань. Такі запитання спрямовані на актуалізацію особистісної позиції студента, спонукання до усвідомленого висловлення власного ставлення, аргументації поглядів і самостійного формулювання висновків.

З огляду на специфіку тем, що розглядаються в межах групових дискусій (права і свободи людини, громадянська відповідальність, правова держава, соціальна справедливість), особливого значення набуває орієнтація студентів на визначення міри власної відповідальності у відповідних ситуаціях. Йдеться про усвідомлення не лише прав, а й обов'язків, а також можливих моделей особистої поведінки в конкретних соціально-правових обставинах. Водночас процес прийняття відповідальності є складним і потребує внутрішнього самовизначення особистості щодо умов, засобів і результатів діяльності. Саме тому в освітньому процесі доцільно використовувати так звані «м'які» педагогічні технології впливу, які не мають директивного характеру, але поступово сприяють формуванню усвідомленої позиції та локалізації відповідальності.

Ефективними інструментами в цьому контексті є запитання на розуміння та запитання на розвиток, які стимулюють рефлексію, поглиблення осмислення проблеми та пошук альтернативних рішень. Проведені нами дослідження засвідчили, що результативність групових дискусій значно підвищується за умови попереднього самостійного або керованого опрацювання студентами базових правових категорій і тематичних блоків. Це дає змогу розпочинати обговорення не з нульового рівня, а спираючись на спільний когнітивний базис, що забезпечує продуктивність колективного аналізу.

З метою формування спільного смислового поля доцільним є використання ілюстративних матеріалів, проблемних ситуацій, правових кейсів або контекстних «підказок», які активізують мисленнєву діяльність учасників дискусії. Ключові смислові орієнтири, що стимулюють когнітивний пошук у процесі обговорення, можуть бути окреслені такими категоріями, як «громадянин», «відповідальність», «правова держава», «справедливість», «цінності», «гідність», «правда». Зазначений перелік не є вичерпним і може змінюватися залежно від змісту навчальної дисципліни та мети заняття.

Кожна дискусійна тема, по суті, виступає проблемною умовою, що не передбачає однозначно правильної відповіді. Її осмислення активізує когнітивний пошук, звернення до особистого досвіду, знань, ціннісних орієнтацій, мотивів, упереджень і соціальних настанов. У процесі групової взаємодії та за умови професійного модераторського супроводу відбувається обмін поглядами, переосмислення уста-

лених уявлень і формування нового бачення соціально-правової реальності та власної ролі в ній.

Таким чином, когнітивно керовані групові дискусії сприяють формуванню так званих «живих» правових знань, які легко актуалізуються та застосовуються в реальних життєвих і професійних ситуаціях. Перевагою цієї форми роботи є можливість її інтеграції в освітній процес під час вивчення фахових і суспільно-правових дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти. Це забезпечує безперервність і системність формування правової компетентності майбутніх учителів у контексті сучасних освітніх викликів.

Кейс-технологія посідає важливе місце серед інноваційних педагогічних інструментів формування правової компетентності майбутніх учителів, оскільки її дидактичний потенціал ґрунтується на моделюванні реальних або наближених до реальності правових ситуацій. Можливості використання кейсів у професійній підготовці педагогів є практично невичерпними, адже вони дозволяють поєднати теоретичні правові знання з практикою їх застосування в освітньому середовищі [3].

Занурення студентів у проблемне поле кейсу та необхідність самостійного ухвалення рішення створюють умови для активної когнітивної й емоційної залученості, формують відчуття особистої причетності до розв'язання правової проблеми. У процесі аналізу кейсових ситуацій майбутні вчителі набувають досвіду аргументованого відстоювання позиції, розвитку навичок ведення правової полеміки, критичного мислення, а також уміння працювати з нормативно-правовими джерелами. Важливою перевагою кейс-технології є її орієнтація не на відтворення готових алгоритмів дій, а на пошук оптимальних рішень у ситуаціях, що не мають однозначної відповіді.

Кейс-технологія передбачає повну актуалізацію та інтеграцію наявних у студентів знань, умінь і навичок для вирішення проблемного завдання. У цьому процесі поєднуються правовий аналіз, етичне оцінювання, педагогічне прогнозування наслідків ухвалених рішень та усвідомлення власної професійної відповідальності. Особливої ефективності кейси набувають за умови їх реалізації в груповому форматі із застосуванням елементів дискусії, рольового моделювання та цифрових інструментів спільної роботи.

З метою ілюстрації практичного застосування кейс-технології наведемо приклади кейсів, спрямованих на формування правової компетентності майбутніх учителів.

Кейс 1. «Порушення прав дитини в освітньому закладі»

Ситуація: учитель публічно озвучує результати навчальних досягнень учня, порівнюючи їх з успіхами інших дітей у класі. Батьки вважають такі дії порушенням прав дитини та звертаються зі скаргою до адміністрації школи.

Завдання для студентів: визначити, які права дитини можуть бути порушені; проаналізувати дії вчителя з позиції чинного законодавства; запропонувати правомірний алгоритм дій педагога та адміністрації закладу освіти.

Кейс 2. «Конфлікт між учасниками освітнього процесу»

Ситуація: між учителем і батьками виник конфлікт щодо застосування дисциплінарних заходів до учня. Сторони по-різному трактують межі педагогічного впливу та відповідальності.

Завдання для студентів: проаналізувати правовий статус учасників освітнього процесу; визначити законні та незаконні форми педагогічного впливу; розробити модель правомірного врегулювання конфлікту.

Кейс 3. «Цифрове середовище та захист персональних даних»

Ситуація: учитель публікує у соціальній мережі фотографії учнів зі шкільного заходу без письмової згоди батьків.

Завдання для студентів: визначити правові ризики таких дій; з'ясувати вимоги законодавства щодо захисту персональних даних; запропонувати рекомендації для безпечної цифрової комунікації в освітньому середовищі.

Застосування кейс-технології в процесі професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує не лише засвоєння правових знань, а й формування здатності переносити їх у реальні педагогічні ситуації. Таким чином, кейси виступають ефективним інструментом розвитку правового мислення, відповідальності та готовності до правомірної професійної діяльності в умовах сучасного освітнього простору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, нами встановлено, що правова компетентність майбутнього учителя формується не лише через засвоєння нормативно-правових знань, а передусім через активне включення здобувачів освіти в аналіз і розв'язання реальних або наближених до реальності правових ситуацій.

Доведено, що використання інноваційних технологій навчання – проблемних лекцій, групових дискусій, кейс-методу, рольових ігор, курсових проєктів – сприяє формуванню «живого» правового знання, розвитку правового мислення, здатності аргументовано відстоювати власну позицію та усвідомлювати міру особистої відповідальності в освітньому й суспільному просторі. Такі форми роботи забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, що є необхідною умовою становлення правової компетентності майбутніх учителів.

З'ясовано, що ефективність формування правової компетентності значно зростає за умови поєднання інноваційних, діяльнісно орієнтованих методів із проблемно орієнтованими лекційними заняттями, які створюють науково-теоретичне підґрунтя для осмислення правових явищ. Важливим є також орієнтування змісту навчальних завдань і кейсів на актуальні запити суспільства, держави та професійної діяльності сучасного учителя.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні можливостей використання цифрових і хмарних технологій у

формуванні правової компетентності майбутніх учителів, розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня її сформованості, а також у створенні та апробації комплексних моделей інтеграції інноваційних технологій у систему професійної підготовки педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Іванова Н. М. Правова компетентність педагога як складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2020. № 3. С. 45–50.
2. Коваленко О. В. Правова культура вчителя в умовах модернізації освіти. Київ: Педагогічна думка. 2021. 176 с.
3. Литвиненко І. П. Інтерактивні методи навчання у підготовці майбутніх педагогів. *Освітні інновації.* 2023. № 4. С. 33–39.
4. Марченко Л. А. Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник педагогічних досліджень.* 2022. № 2. С. 62–68.
5. Петрова С. О. Формування правової компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Харків: Основа, 2018. 192 с.
6. Сидоренко Т. В. Правова культура педагога як чинник захисту прав учасників освітнього процесу. *Наукові записки.* Серія: Педагогіка. 2019. № 1. С. 89–94.

REFERENCES

1. Ivanova, N. M. (2020). Pravova kompetentnist` pedahoha yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Legal competence of the teacher as a component of professional training of future teachers]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. (3). S. 45–50. [in Ukrainian]
2. Kovalenko, O. V. (2021). Pravova kultura vchytelia v umovakh modernizatsii osvity [Teacher's legal culture in the context of education modernization]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 176 s. [in Ukrainian]
3. Lytvynenko I. P. (2023). Interaktyvni metody navchannia u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv [Interactive teaching methods in the preparation of future educators]. Osvitni innovatsii. (4). S. 33–39. [in Ukrainian]
4. Marchenko, L. A. (2022). Innovatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Innovative technologies in the professional training of future teachers]. Visnyk pedahohichnykh doslidzhen. (2). S. 62–68. [in Ukrainian]
5. Petrova, S. O. (2018). Formuvannia pravovoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Formation of legal competence of students in pedagogical specialties]. Kharkiv: Osnova. 192 s. [in Ukrainian]
6. Sydorenko, T. V. (2019). Pravova kultura pedahoha yak chynnyk zakhystu prav uchasnykiv osvitalnoho protsesu [Teacher's legal culture as a factor in protecting the rights of participants in the educational process]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika. (1). S. 89–94. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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 педагогів, правова компетентність, інноваційні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POTAPCHUK Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Theory and Methods Preschool and Special Education of Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: professional training of future teachers, legal competence, innovative technologies.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 25.12.2025 р.

УДК 378.147:543:004.94
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-42-48

БОХАН Юлія –
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри харчових технологій
Херсонського державного аграрно-економічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9612-7780
e-mail: 1yuliya.bohan@gmail.com
ФОРОСТОВСЬКА Тетяна –
кандидат педагогічних наук, доцент, викладач хімії
Комунального закладу «Ліцей «Науковий» Міської ради
міста Кропивницького»
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9353-4017
e-mail: forostovskaja67@gmail.com
ШАРОШКІНА Тетяна –
кандидат педагогічних наук, викладач хімії
Кіровоградського медичного фахового коледжу
ім. Є.Й. Мухіна
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-3041-8649
e-mail: dinaket81@gmail.com

КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексне науково-педагогічне дослідження комп'ютерного моделювання як засобу підвищення ефективності вивчення аналітичної хімії у закладах вищої освіти. Сучасні цифрові інструменти дозволяють покращити якість навчання, розвинути у студентів уміння оперувати даними, здійснювати розрахунки та формувати наукові висновки. Водночас, в українській педагогічній практиці наразі бракує комплексних методичних розробок, які демонструють застосування

комп'ютерного моделювання саме у курсі аналітичної хімії. Це породжує певні суперечності між потребою сучасної освіти у цифровізації природничих дисциплін та обмеженими можливостями її впровадження, потенціалом аналітичної хімії для використання комп'ютерних моделей і недостатньою методичною базою, а також запитом на інтерактивні освітні ресурси та нестачею адаптованих матеріалів для українських університетів.

Із метою розв'язання поставленої проблеми було застосовано комплекс методів, що забезпечив всебічну оцінку ефективності використання комп'ютерного моделювання у навчанні аналітичної хімії. Було проведено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, що дозволило систематизувати та узагальнити сучасні підходи до навчання хімії та інтеграції цифрових технологій у вищу освіту, визначити переваги використання віртуальних лабораторій і симуляторів у процесі вивчення аналітичної хімії. Педагогічний експеримент із застосуванням комп'ютерного моделювання під час вивчення аналітичної хімії, проводився на базі Херсонського державного аграрно-економічного університету та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Результати проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність використання комп'ютерного моделювання у навчанні аналітичної хімії як інноваційного засобу інтеграції теоретичних знань із практичними навичками студентів. Застосування віртуальних лабораторій і цифрових симуляцій забезпечило візуалізацію складних аналітичних процесів, сприяло розвитку аналітичного мислення, формуванню стійких професійних компетентностей і підвищенню мотивації до навчання, здатність до самостійного пізнання, критичного мислення та творчого вирішення практичних завдань.

Ключові слова: *аналітична хімія, професійні компетентності, комп'ютерне моделювання, віртуальні лабораторії, симулятори, інтерактивні завдання.*

BOKHAN Iuliia –
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department Food Technologies of
Kherson State Agrarian and Economic University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9612-7780
e-mail: 1yuliya.bohan@gmail.com
FOROSTOVSKA Tetiana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, chemistry
teacher of «Lyceum «Naukovyi»
of the Kropyvnytskyi City Council»
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9353-4017
e-mail: forostovskaja67@gmail.com
SHAROSHKINA Tetiana –
Candidate of Pedagogical Sciences, chemistry teacher at the
Kirovohrad Medical College named after I.I Mukhina
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-3041-8649
e-mail: dinaket81@gmail.com

COMPUTER MODELING AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF STUDYING ANALYTICAL CHEMISTRY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a comprehensive scientific and pedagogical study of computer modeling as a means of enhancing the effectiveness of teaching analytical chemistry in higher education institutions. Modern digital tools not only improve the quality of learning but also contribute to the development of students' abilities to work with data, perform calculations, and formulate scientific conclusions. At the same time, Ukrainian pedagogical practice currently lacks comprehensive methodological frameworks that demonstrate the application of computer modeling specifically within the course of analytical chemistry. This situation gives rise to certain contradictions between the contemporary educational demand for the digitalization of natural sciences and the limited opportunities for its implementation; between the significant potential of analytical chemistry for the use of computer models and the insufficient methodological support; as well as between the growing demand for interactive educational resources and the shortage of adapted materials for Ukrainian universities.

In order to address the identified problem, a set of methods was employed to ensure a comprehensive assessment of the effectiveness of computer modeling in teaching analytical chemistry. An analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature was conducted, which made it possible to systematize and generalize modern approaches to chemistry education and the integration of digital technologies into higher education, as well as to identify the advantages of using virtual laboratories and simulators in the study of analytical chemistry. A pedagogical experiment involving the use of computer modeling in the teaching of analytical chemistry was carried out at Kherson State Agrarian and Economic University and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of computer modeling in teaching analytical chemistry as an innovative means of integrating theoretical knowledge with students' practical skills. The use of virtual laboratories and digital simulations provided visualization of complex analytical processes, promoted the development of analytical thinking, facilitated the formation of sustainable professional competencies, and increased students' motivation for learning, capacity for independent inquiry, critical thinking, and creative problem-solving.

Key words: *analytical chemistry, professional competencies, computer modeling, virtual laboratories, simulators, interactive tasks.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вивчення аналітичної хімії є складним і послідовним процесом, який вимагає високого рівня логічного мислення, точності у розрахунках і постійного самоконтролю студентів [1, с. 2]. Ця галузь хімії поєднує фундаментальні теоретичні знання з практичними навичками кількісного та якісного аналізу речовин, що робить її базовою дисципліною у підготовці майбутніх хіміків, агрохіміків, технологів і вчителів природничих наук [7, с. 10]. Змістовна частина освітнього компоненту «Аналітична хімія» відзначається глибоким теоретичним змістом – численними абстрактними поняттями, законами, закономірностями та великою кількістю розрахункових операцій, необхідних для визначення концентрацій, титрів і точності вимірювань [8, с. 15]. Ефективне засвоєння такого матеріалу можливе лише за умови активної пізнавальної діяльності студентів і застосування сучасних педагогічних технологій,

які забезпечують візуалізацію процесів і моделювання хімічних явищ [3, с. 55–62]. Саме тому дедалі більшої актуальності набуває комп'ютерне моделювання як засіб інтеграції теорії з практикою [4; 5; 6]. Одним із головних принципів викладання аналітичної хімії є принцип наочності, який реалізується через відтворення складних аналітичних процесів – таких як титрування, зміщення рівноваги, розрахунок pH буферних систем чи побудова діаграм розчинності – у візуальному форматі [2, с. 120–125]. Сучасні цифрові інструменти (віртуальні лабораторії, симулятори титрування, програми для розрахунків і побудови діаграм тощо) дозволяють не лише покращити якість навчання, а й розвинути у студентів уміння оперувати даними, здійснювати розрахунки та формувати наукові висновки [7, с. 150–155]. Водночас, в українській педагогічній практиці поки що бракує комплексних методичних розробок, які демонструють застосування комп'ютерного моделювання саме у курсі аналітичної хімії. Це породжує певні суперечності між потребою сучасної освіти у цифровізації природничих дисциплін та обмеженими можливостями її впровадження, потенціалом аналітичної хімії для використання комп'ютерних моделей і недостатньою методичною базою, а також запитом на інтерактивні освітні ресурси та нестачею адаптованих матеріалів для українських університетів [1; 2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне навчання аналітичній хімії потребує поєднання глибоких теоретичних знань із практичними навичками аналізу, що підтверджують численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. І. Мороз [1, с. 15–22] підкреслює, що ефективне освоєння аналітичних дисциплін потребує не лише засвоєння теоретичних основ, а й розвитку практичних навичок, уміння виконувати розрахунки, оцінювати похибки та робити наукові висновки. О. Колесник [2, с. 45–70] доводить, що використання інформаційних технологій у хімічній освіті сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та покращує візуалізацію складних процесів, таких як хімічна рівновага, титрування і побудова кривих розчинності.

Т. Коваль [3, с. 55–62] у своїй роботі описує ефективність віртуальних лабораторій, зазначаючи, що інтеграція цифрових симуляцій у навчальний процес підвищує мотивацію студентів, сприяє розвитку аналітичного мислення та формуванню професійних компетентностей.

Серед міжнародних джерел, платформи ChemCollective [4], PHET Simulations [5] та Avogadro [6] забезпечують інтерактивне моделювання хімічних експериментів, структур молекул та кислотно-основних систем, що дозволяє студентам безпечно проводити досліди та аналізувати їх результати. D. C. Harris [7], D. A. Skoog та співавт. [8], G. D. Christian та співавт. [9] демонструють фундаментальні підходи до навчання аналітичної хімії з інтеграцією цифрових технологій, підкреслюючи важливість точності розрахунків, аналітичної логіки та моделювання експериментальних процесів.

Додатково, P. Chan [10] у систематичному огляді показав, що віртуальні лабораторії сприяють підвищенню академічних досягнень студентів та забезпечують гнучкість у навчанні за умов обмежених ресурсів. C. Tüysüz [11] довів, що інтеграція цифрових симуляцій підвищує якість навчання та розвиває критичне мислення. R. Elmaazen та співавт. [12] підкреслюють, що навчальна аналітика у віртуальних лабораторіях дозволяє контролювати прогрес студентів і адаптувати навчальний процес під їхні потреби. F. Alhashem [13] дослідив вплив віртуальних лабораторій на ставлення студентів до навчання та розвиток практичних навичок, підтвердивши позитивний ефект цифрових технологій у хімічній освіті.

У сукупності українські та міжнародні дослідження демонструють, що використання комп'ютерного моделювання, віртуальних лабораторій та інтерактивних симуляцій у курсах аналітичної хімії сприяє підвищенню рівня знань та практичних навичок студентів, розвитку аналітичного мислення та здатності до самостійного проведення експериментів, формуванню мотивації до навчання та інтересу до дослідницької діяльності, а також інтеграції теоретичних знань із практичними навичками та цифровими інструментами.

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує ефективність використання комп'ютерного моделювання як інноваційного засобу підвищення якості навчання аналітичної хімії у закладах вищої освіти [1–13].

Мета статті полягає у дослідженні формування інноваційного освітнього середовища з освітнього компоненту «Аналітична хімія», у якому застосування комп'ютерного моделювання, віртуальних експериментів та цифрових інструментів аналізу даних забезпечує не лише ефективне засвоєння теоретичного матеріалу, а й розвиток аналітичного мислення, практичних навичок і професійних компетентностей студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою розв'язання поставленої проблеми було застосовано комплекс методів, що забезпечив всебічну оцінку ефективності використання комп'ютерного моделювання у навчанні аналітичної хімії. Було проведено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, що дозволило систематизувати сучасні підходи до навчання хімії та інтеграції цифрових технологій у вищу освіту [1–13]. Для порівняння традиційних та цифрових методів навчання було використано систематизацію та узагальнення наявних даних. Педагогічний експеримент, проведений на базі Херсонського державного аграрно-економічного університету та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, включав розподіл студентів на експериментальні та контрольні групи, виконання інтерактивних завдань у віртуальних лабораторіях, моделювання процесів титрування, розрахунок pH буферів, побудову кривих титрування та аналіз похибок вимірювань за допомогою спеціалізованих програмних засобів. Для оцінки результатів навчання застосовувалися тестування, анкетування та аналіз

практичних навичок студентів. Усі отримані дані підлягали статистичній обробці з використанням t-критерію Стьюдента для визначення достовірності різниці між результатами експериментальних та контрольних груп ($p<0,05$). Комплекс застосованих методів дозволив оцінити ефективність інтеграції комп'ютерного моделювання у навчальний процес аналітичної хімії та сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження цифрових технологій для розвитку професійних компетентностей студентів.

Методологічну основу дослідження становить моделювання як метод навчання, що дозволяє відтворювати сутність хімічних явищ через створення комп'ютерних аналогів реальних процесів [7; 8; 9]. У дослідженні застосовувалися навчальні комп'ютерні програми (НКП), які моделюють ключові процеси аналітичної хімії: ChemCollective Virtual Lab та Virtual ChemLab – моделювання титрувань і реакцій осадження [4]; Avogadro, MolView – побудова структур молекул і реагентів [6]; PHET Interactive Simulations – дослідження кислотно-основних рівноваг і буферних систем [5]; ChemMaths, ChemBuddy – обчислення pH, йонної сили, констант дисоціації [1]; Virtual Periodic Table, ChemReference – інтерактивні довідники для розрахункових задач [2]. У рамках педагогічного експерименту студентам пропонувалися інтерактивні завдання, що дозволяли поєднати теоретичні знання з практичними навичками аналітичної хімії. Зокрема, із застосуванням ресурсу *PhET Interactive Simulations* студенти моделювали буферні системи, змінюючи концентрації компонентів та спостерігаючи динаміку зміни pH розчинів. Це завдання дало змогу відпрацювати навички розрахунку pH, аналізу кислотно-основних рівноваг та оцінки впливу концентрації реагентів на стійкість буферних систем у реальному часі. Окрім того, у межах практичного модуля «Контроль якості харчових продуктів» було змодельовано вплив додавання кислот і лугів на pH різних напоїв (зокрема фруктових соків і молочних продуктів) для визначення оптимальних умов стабілізації кислотно-лужного балансу. Це дало можливість студентам проаналізувати, які добавки сприяють збереженню смакових і технологічних властивостей продуктів, а також розвинути навички практичного прогнозування змін pH у харчових системах [5] (рис. 1).



Рис. 1. Приклад інтерактивного завдання – моделювання зміни pH харчових продуктів при додаванні кислот і лугів у середовищі *PhET Interactive Simulations*.

У рамках дослідження були визначені етапи формування інтерактивного завдання при вивченні аналітичної хімії з використанням технології комп'ютерного моделювання:

1. Теоретичний огляд. Перед виконанням завдання студент повинен добре засвоїти теоретичний матеріал, що забезпечує розуміння сутності моделюваного процесу.

2. Визначення рівня складності завдання. На початковому етапі студент знайомиться з комп'ютерною програмою та виконує завдання за алгоритмом, підготовленим викладачем. Після формування базових навичок роботи з моделлю студентам пропонуються завдання різного рівня складності.

3. Виконання завдання. Студент реалізує запропоноване завдання відповідно до інструкції або алгоритму. На цьому етапі важливо надати можливість самостійного виконання завдання з координацією та підтримкою з боку викладача у

разі труднощів. Для активізації мислення студента можуть застосовуватися різні способи: від підказок викладача до технічної допомоги.

4. Оцінка результату роботи. Результат навчання оцінюється залежно від виду роботи з інтерактивною моделлю.

Ще одним із прикладів інтерактивного завдання була побудова молекули координаційної сполуки $[Pd(en)_2]Cl_2$ за допомогою універсальної комп'ютерної програми King Draw**.** Завдання було структуроване за принципом покрокової інструкції: студентам пропонувалося створити молекулу етилендіаміну, приєднати до неї атом паладію, оптимізувати структуру, перевести формулу у 3D-модель та дослідити її просторову будову. Під час виконання завдання студенти визначали типи хімічних зв'язків, їхню кількість і довжину, а також механізм утворення зв'язків. Крім того, вони мали можливість обертати молекулу, оцінювати взаємне розташування атомів та порівнювати різні види моделей: кулестержневу, масштабну або модель, що відображає сили Ван-дер-Ваальса. Завдання побудоване таким чином, що його алгоритм є універсальним і може бути адаптований для моделювання будь-яких молекул у курсі аналітичної хімії [6].

Поєднання цих інтерактивних завдань із традиційними лабораторними роботами дозволило студентам розвинути просторове уявлення про молекулярну будову, підвищити точність розрахунків і сформувати навички самостійного аналізу експериментальних даних. Крім того, використання віртуальних симуляцій сприяло розвитку аналітичного мислення, умінню прогнозувати поведінку систем та оцінювати вплив змін параметрів на результати експерименту. Такий підхід забезпечив ефективну інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками та підтвердив ефективність комп'ютерного моделювання як інноваційного засобу навчання аналітичної хімії.

Педагогічний експеримент було проведено у 2024–2025 та продовжено проведення у 2025-2026 навчальному році на базі двох закладів вищої освіти**:**

- Херсонського державного аграрно-економічного університету,
- Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

У дослідженні взяли участь 84 студенти**,** які навчалися за спеціальностями «Середня освіта (Хімія)» та «Харчові технології». Учасників було поділено на експериментальні (42 особи) та контрольні (42 особи) групи. У контрольних групах навчання відбувалося традиційними методами: лекції, лабораторні роботи з використанням реактивів, практичні роботи зі стандартними розрахунковими завданнями. В експериментальних групах використовувалося комп'ютерне моделювання під час лекцій, практичних та лабораторних занять.

Педагогічний експеримент із впровадження технологій комп'ютерного моделювання у вивчення аналітичної хімії проводився поетапно та складався з трьох основних етапів. На констатувальному етапі було визначено вихідний рівень знань, умінь і навичок студентів, зокрема їхню здатність виконувати аналітичні розрахунки, розуміння теоретичних основ хімічної рівноваги, а також уміння інтерпретувати експериментальні дані. Цей етап дав змогу виявити рівень готовності студентів до використання цифрових інструментів у процесі навчання [7]. На формувальному етапі студенти виконували інтерактивні завдання у віртуальних лабораторіях, що включали моделювання процесів кислотно-основного титрування, розрахунок pH буферних розчинів, побудову кривих титрування, а також аналіз похибок вимірювань за допомогою спеціалізованих програмних засобів [4; 5; 6]. Використання віртуальних симуляторів сприяло глибшому розумінню механізмів перебігу аналітичних процесів, підвищенню точності розрахунків і розвитку навичок самостійної науково-дослідної діяльності.

На контрольному етапі здійснювалася перевірка рівня засвоєння навчального матеріалу, здатності студентів застосовувати набуті знання на практиці, а також оцінювався розвиток аналітичного мислення, самостійності та вміння робити висновки на основі моделювання експериментальних даних [7; 8]. Після завершення експерименту результати контрольних і експериментальних груп засвідчили помітну різницю у рівнях знань та практичних умінь студентів (табл. 1).

Таблиця 1. Динаміка навчальних результатів студентів контрольної та експериментальної груп у процесі вивчення аналітичної хімії

Показник	Контрольна група	Експериментальна група
Середній бал за тестуванням	71,8 %	**8,6 %**
Практичні навички (0–10 балів)	6,3	**8,9**
Здатність до самостійного аналізу результатів	57 %	**86 %**
Мотивація до навчання (анкетування)	63 %	**90 %**

Статистичний аналіз результатів (t-критерій Стьюдента, $p<0,05$) підтвердив достовірність підвищення ефективності навчання в експериментальних групах. Отримані результати свідчать, що впровадження комп'ютерного моделювання у навчання аналітичної хімії сприяє глибшому розумінню матеріалу, підвищує рівень самостійності студентів і забезпечує інтеграцію теорії з практикою [7; 9]. Використання віртуальних лабораторій і симуляцій титрування дало змогу студентам експериментувати без ризику помилки, аналізувати вплив параметрів реакцій і спостерігати динаміку змін рівноваги. Така форма діяльності розвиває навички аналітичного мислення, точності та дослідницької культури, що особливо важливо для підготовки фахівців аграрного та педагогічного профілю [1; 3; 5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Результати проведеного педа-

гогічного експерименту підтвердили ефективність використання комп'ютерного моделювання у навчанні аналітичної хімії як інноваційного засобу інтеграції теоретичних знань із практичними навичками. Застосування віртуальних лабораторій і цифрових симуляцій, забезпечило візуалізацію складних аналітичних процесів, сприяло розвитку аналітичного мислення, формуванню стійких професійних компетентностей і підвищенню мотивації до навчання. Студенти експеримен-тальних груп продемонстрували значно вищі результати за всіма показниками навчальних досягнень порівняно з контрольними групами, що статистично підтверджено за допомогою t-критерію Стьюдента ($p<0,05$).

Отримані результати доводять, що впровадження комп'ютерного моделювання у процес вивчення аналітичної хімії підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, розвиває у студентів здатність до самостійного пізнання, критичного мислення та творчого вирішення практичних завдань. Цифрові симуляції забезпечують безпечне середовище для експериментів, де студенти можуть спостерігати динаміку хімічних процесів, змінювати параметри реакцій і одразу бачити результати своїх дій, що значно підвищує рівень розуміння матеріалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інтегрованих методичних рекомендацій для викладачів аналітичної хімії щодо системного використання комп'ютерного моделювання у навчальному процесі, створенні україномовних цифрових симуляцій, адаптованих до освітніх стандартів вищої школи, а також у розширенні дослідження на інші галузі хімічних дисциплін. Подальший розвиток таких технологій сприятиме формуванню цифрової компетентності майбутніх фахівців, забезпеченню безперервності хімічної освіти та підвищенню її якості відповідно до сучасних європейських освітніх стандартів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Мороз І.В. Методика викладання аналітичної хімії: підручник. Київ: Либідь. 2020. 256 с.

2. Колесник О.П. Інформаційні технології в хімічній освіті: монографія. Харків: Харківський національний університет. 2021. 184 с.

3. Коваль Т.П. Використання віртуальних лабораторій у навчанні хімії. *Наукові записки Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 3. С. 55–62.

4. ChemCollective Virtual Lab. [Електронний ресурс]: симулятор хімічних експериментів. The ChemCollective. URL: https://chemcollective.org (дата звернення: 06.10.2025).

5. PhET Simulations: Acid-Base Solutions [Електронний ресурс] : симулятор кислотно-основних розчинів. University of Colorado Boulder. URL: https://phet.colorado.edu (дата звернення: 06.10.2025).

6. Avogadro Project [Електронний ресурс] : конструктор молекул / Avogadro Development Team. URL: https://avogadro.cc (дата звернення: 06.10.2025).

7. Juan José Baeza-Baeza, Olivia Pini, Francisco F. Pérez-Pla, María Celia García-Álvarez-Coque. Solving Chemical Equilibria in Titrimetry with the Inclusion of Ionic Strength Using OCTAVE and EXCEL. *World Journal of Chemical Education.* 2021. 9(3):81-87. URL: https://doi.org/10.12691/wjce-9-3-3. (дата звернення: 12.10.2025).

8. Skoog, D. A., West, D. M., Holler, F. J., & Crouch, S. R. Fundamentals of Analytical Chemistry. Boston: Cengage Learning. 2014. URL: https://doi.org/10.1007/s00216-013-7242-1. (дата звернення: 09.09.2025).

9. Horvai, G. Gary D. Christian, Purnendu (Sandy) Dasgupta and Kevin Schug. Analytical chemistry, 7th ed.. *Anal Bioanal Chem.* 2014. 406. 5255–5256. URL: https://doi.org/10.1007/s00216-014-7884-7. (дата звернення: 06.10.2025).

10. Chan, P., Van Gerven, T., Dubois, J., & Bernaerts, K. (2021). Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. *Computers and Education Open*. 2. 100053. URL: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053. (дата звернення: 12.10.2025).

11. Tüysüz C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*. № 2(1). P.37–53. URL: https://www.acarindex.com /dosyalar/makale/acarindex1423904485.pdf. (дата звернення: 12.10.2025).

12. Elmoazen, R., Saqr, M., Khalil, M. et al. (2023). Learning analytics in virtual laboratories: a systematic literature review of empirical research. *Smart Learn. Environ.* 10. 23. URL: https://doi.org/10.1186/s40561-023-00244-y. (дата звернення: 12.10.2025).

13. Alhashem, F., & Alfailakawi, A. (2023). Technology-enhanced learning through virtual laboratories in chemistry education. *Contemporary Educational Technology.* 15(4). ep474. URL: https://doi.org/10.30935/cedtech/13739. (дата звернення: 06.10.2025).

REFERENCES

1. Moroz, I.V. (2020). Metodyka vykladannya analitychnoyi khimiy: pidruchnyk [Methods of teaching analytical chemistry: textbook]. Kyiv: Lybid′. 256 s. [in Ukrainian]

2. Kolesnyk, O.P. (2021). Informatsiyni tekhnolohiyi v khimichniy osviti: monohrafiya [Information technologies in chemical education: monograph]. Kharkiv: Kharkivskyy natsional′nyy universytet. 184 s. [in Ukrainian]

3. Koval′, T.P. (2023). Vykorystannya virtual′nykh laboratoriy u navchanni khimiyi [Using virtual laboratories in chemistry teaching]. Uman′: Naukovi zapysky Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Vyp. 3. S. 55–62. [in Ukrainian]

4. ChemCollective Virtual Lab [Elektronnyy resurs]: symulyator khimichnykh eksperymenti. The ChemCollective. URL: https://chemcollective.org [in English]

5. PhET Simulations: Acid-Base Solutions [Elektronnyy resurs]: symulyator kyslotno-osnovnykh rozchyniv. University of Colorado Boulder. URL: https://phet.colorado.edu. [in English]

6. Avogadro Project [Elektronnyy resurs] : konstruktor molekul / Avogadro Development Team. URL: https://avogadro.cc. [in English]

7. Juan José, Baeza-Baeza, Olivia, Pini, Francisco F. Pérez-Pla, María Celia García-Álvarez-Coque. (2021). Solving Chemical Equilibria in Titrimetry with the Inclusion of Ionic Strength Using OCTAVE and EXCEL. World Journal of Chemical Education. 9(3):81-87. doi: 10.12691/wjce-9-3-3. [in English]

8. Skoog, D.A., West, D.M., Holler, F.J., & Crouch, S.R. (2014). Fundamentals of Analytical Chemistry (9-te vyd.). Boston: Cengage Learning. DOI: 10.1007/s00216-013-7242-1. [in English]

9. Horvai, G. Gary, D. Christian, Purnendu (Sandy) Dasgupta and Kevin Schug. (2014). Analytical chemistry, 7th ed.. Anal Bioanal Chem 406. Pp. 5255–5256. DOI: https://doi.org/10.1007/s00216-014-7884-7 [in English]

10. Chan P., Van Gerven T., Dubois J., & Bernaerts, K. (2021). Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. Computers and Education Open. 2. 100053. DOI:

https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053. [in English]

11. Tüysüz C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. International Online Journal of Educational Sciences. № 2(1). P. 37–53. URL: https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex1423904485.pdf. [in English]

12. Elmoazen R., Saqr M., Khalil M. et al. (2023). Learning analytics in virtual laboratories: a systematic literature review of empirical research. Smart Learn. Environ. 10. 23. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-023-00244-y. [in English]

13. Alhashem F., & Alfailakawi A. (2023). Technology-enhanced learning through virtual laboratories in chemistry education. Contemporary Educational Technology. 15(4). ep474. DOI: https://doi.org/10.30935/cedtech/13739. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОХАН Юлія – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри харчових технологій Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Наукові інтереси: методика та історія викладання хімії у закладах вищої освіти, аналітична хімія малих концентрацій, пробопідготовка в інструментальних методах аналізу.

ФОРОСТОВСЬКА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, вчитель хімії Комунального закладу «Ліцей «Науковий» Міської ради міста Кропивницького».

Наукові інтереси: проблеми методики навчання хімії в закладах загальної середньої освіти.

ШАРОШКІНА Тетяна – кандидат педагогічних наук, викладач хімії Кіровоградського медичного фахового коледжу ім. Є.Й. Мухіна.

Наукові інтереси: формування ключових компетентностей студентів на заняттях хімії шляхом використання інноваційних технологій, активних та інтерактивних методів навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BOKHAN Iuliia – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department Food Technologies of Kherson State Agrarian and Economic University.

Scientific interests: methodology and history of teaching chemistry in institutions of higher education, analytical chemistry of small concentrations, sample preparation in instrumental analysis methods.

FOROSTOVSKA Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, chemistry teacher of «Lyceum Naukovyi» of the Kropyvnytskyi City Council.

Scientific interests: the theory and methodology for teaching chemistry in institutions of higher education.

SHAROSHKINA Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, chemistry teacher at the Kirovohrad Medical College named after I.I Mukhina.

Scientific interests: formation of students' key competencies in chemistry classes through the use of innovative technologies, active and interactive learning methods.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 21.12.2025 р.

УДК 37.015.3:159.942(73)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-48-52

ДОЛИННА Анна –
кандидат історичних наук,
доцент, доцент кафедри всесвітньої історії
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0559-1087
e-mail: anna_polishchukpas@ukr.net

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ПСИХОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ: ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ В УМОВАХ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН

Американський досвід психоемоційної освіти в умовах сучасних викликів демонструє системний підхід до формування емоційної стійкості педагогів і здобувачів освіти, особливо в умовах стресу, травматичних подій та соціальної нестабільності. У контексті зростаючих соціальних викликів, травматичних подій та психологічної нестабільності, особливо в освітньому середовищі, формування емоційної стійкості педагогів набуває особливої актуальності. У США психоемоційна освіта розвивається як міждисциплінарна галузь, що поєднує елементи педагогіки, психології, нейронауки та арт-терапії. Американські моделі активно впроваджують соціально-емоційне навчання, тренінги емоційного інтелекту, коучингові програми та практики саморегуляції, які спрямовані на розвиток здатності до адаптації, самоспостереження, емоційного балансу та професійної витривалості. Особливу увагу в США приділяють створенню безпечного освітнього простору, профілактиці емоційного вигорання та розвитку навичок стресостійкості серед педагогів. У межах проєктів, реалізованих за участі Американської федерації вчителів (AFT), розробляються навчальні модулі для освітян, які працюють у кризових умовах, зокрема з дітьми, що пережили травму. Такий досвід є надзвичайно цінним для української освітньої системи, яка функціонує в умовах війни та потребує ефективних моделей психоемоційної підтримки.

У статті представлено узагальнені показники емоційної стійкості фахівців психономічної сфери США, розподілені за когнітивною, емоційною, вольовою та соціально-комунікативною складовими. На основі аналізу цих показників визначено високий рівень психоемоційної витривалості педагогів, психологів та арт-терапевтів, які працюють в умовах складних життєвих обставин. Встановлено, що найвищі показники спостерігаються у соціально-комунікативній (88.1) та емоційній (85.3) складових, що свідчить про ефективність коучингових, арт-терапевтичних і травма-інформованих практик у системі професійної підготовки. Індекс загальної емоційної стійкості (83.7) підтверджує системний характер американської психономічної освіти, яка поєднує когнітивно-поведінкові, нейропсихологічні, гуманістичні та технологічні моделі. Особливу увагу приділено розвитку soft skills: емоційного інтелекту, лідерства, комунікації та стресостійкості. Обґрунтовано доцільність адаптації американського досвіду до українського освітнього простору, зокрема через впровадження інтегративно-технологічного напряму, що сприятиме формуванню емоційної стійкості, професійної автономії та готовності діяти в умовах невизначеності.

Ключові слова: *емоційна стійкість, психономічна освіта, США, когнітивно-поведінкові моделі, освітні технології, професійна автономія, адаптація, освітнє середовище.*

DOLYNNA Anna –
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of World History of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0559-1087
e-mail: anna_polishchukpas@ukr.net

AMERICAN EXPERIENCE OF PSYCHONOMIC EDUCATION: EMOTIONAL STABILITY IN THE CONDITIONS OF DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES

The American experience of psycho-emotional education in the context of contemporary challenges demonstrates a systemic approach to developing emotional resilience among educators and learners, particularly under conditions of stress, traumatic events, and social instability. In light of growing social challenges and psychological uncertainty (especially within educational environments) the formation of emotional resilience among teachers has become increasingly relevant. In the United States, psycho-emotional education has evolved into an interdisciplinary field that integrates elements of pedagogy, psychology, neuroscience, and art therapy. American models actively implement social-emotional learning (SEL), emotional intelligence training, coaching programs, and self-regulation practices aimed at fostering adaptability, self-awareness, emotional balance, and professional endurance. Special attention in the U.S. is given to creating safe educational spaces, preventing emotional burnout, and cultivating stress-resilience skills among educators. Within projects supported by the American Federation of Teachers (AFT), training modules have been developed for educators working in crisis conditions, particularly with children who have experienced trauma. This experience is especially valuable for the Ukrainian educational system, which operates under wartime conditions and requires effective models of psycho-emotional support.

The article presents generalized indicators of emotional resilience among U.S. psycho-economic professionals, categorized into cognitive, emotional, volitional, and socio-communicative components. Based on the analysis of these indicators, a high level of psycho-emotional endurance is observed among teachers, psychologists, and art therapists working in complex life circumstances. The highest scores are found in the socio-communicative (88.1) and emotional (85.3) components, indicating the effectiveness of coaching, art therapy, and trauma-informed practices in professional training. The overall emotional resilience index (83.7) confirms the systemic nature of American psycho-economic education, which combines cognitive-behavioral, neuropsychological, humanistic, and technological models. Particular emphasis is placed on the development of soft skills such as emotional intelligence, leadership, communication, and stress tolerance. The article substantiates the relevance of adapting the American experience to the Ukrainian educational context, particularly through the implementation of an integrative-technological approach that promotes emotional resilience, professional autonomy, and readiness to act under conditions of uncertainty.

Key words: *emotional resilience, psycho-economic education, USA, cognitive-behavioral models, educational technologies, professional autonomy, adaptation, educational environment.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному освітньому просторі США психоемоційна освіта розглядається як ключовий компонент професійної підготовки педагогів, спрямований на розвиток здатності до саморегуляції, адаптації та збереження психічного здоров'я в умовах складних життєвих обставин. Особливої актуальності ця тема набуває в контексті постпандемічного відновлення, зростання рівня тривожності серед здобувачів освіти та викладачів, а також впливу соціальних криз на освітнє середовище.

Американські освітні моделі активно інтегрують тренінги емоційного інтелекту, практики соціально-емоційного навчання (SEL), коучингові програми та арт-терапевтичні методики, що сприяють формуванню емоційної витривалості. Наприклад, у межах українсько-американського проєкту «Вплив травми, її прояви у поведінці та навчанні: що потрібно знати вчителю», реалізованого за участі Американської федерації вчителів (AFT), було впроваджено навчальні модулі для освітян, які працюють у кризових умовах [1–5].

Дослідження американського досвіду психоемоційної освіти дозволяє виявити ефективні стратегії формування емоційної стійкості, адаптувати їх до українського контексту та сприяти оновленню освітніх програм відповідно до гуманістичних принципів сучасної педагогіки.

Метою дослідження є аналіз американського досвіду психономічної освіти в контексті формування емоційної стійкості педагогів та здобувачів освіти, обґрунтування ефективних освітніх стратегій, спрямованих на розвиток психо-емоційної витривалості, а також визначення можливостей адаптації цих практик до україн-ського освітнього середовища в умовах соціальних криз, війни та посттравматичних викликів.

Європейський досвід психономічної освіти переконливо демонструє, що розвиток емоційної стійкості є невід'ємним компонентом професійної підготовки педагогів та студентів психологічного профілю. Система психономічної освіти в країнах США орієнтується не лише на технічну досконалість чи академічну майстерність, а й на формування внутрішньої гармонії, саморегуляції, стресостійкості й емоційного інтелекту як запоруки творчої самореалізації особистості. У європейських практиках широко застосовуються інноваційні підходи – інтеграція арт-терапії, психоедукаційні програми, тренінги з емоційної грамотності, майстер-класи з розвитку усвідомленості (mindfulness) у творчому процесі. Важливо, що освітні установи розглядають емоційну стійкість не лише як засіб самовираження, а як потужний ресурс подолання життєвих труднощів і професійного вигорання [3, 5].

Психономічна освіта – це міждисциплінарний напрям освітньої діяльності, спрямований на розвиток психоемоційної компетентності особистості, формування навичок саморегуляції, емоційної стійкості, емпатії та внутрішньої мотивації в умовах складних життєвих обставин. Вона поєднує елементи психології, педагогіки, нейронауки, арт-терапії та соціально-емоційного навчання (SEL), забезпечуючи цілісний підхід до збереження психічного здоров'я та розвитку особистісного потенціалу в освітньому процесі.

У контексті американського та європейського досвіду психономічна освіта розглядається як основа гуманістичної педагогіки, що сприяє формуванню адаптивної, емоційно зрілої та професійно стійкої особистості. Ключовими принципами американської психоемоційної освіти є [2, 4]:

- індивідуалізація підтримки (врахування особистісних потреб педагога);
- інтеграція психологічної допомоги в освітній процес;
- створення безпечного емоційного середовища;
- розвиток навичок самоспостереження, рефлексії та емоційної гнучкості.

Дослідження американського досвіду психоемоційної освіти дозволяє: виявити ефективні моделі формування емоційної стійкості; адаптувати інноваційні практики до українського контексту; посилити психологічну підтримку педагогів у період війни та соціальних потрясінь, що створює підґрунтя для оновлення освітніх програм, розвитку культури емоційного добробуту та формування нової парадигми гуманістичної педагогіки в Україні.

Емоційна стійкість в умовах складних життєвих обставин – це інтегральна особистісна здатність зберігати психоемоційну рівновагу, адаптуватися до стресових ситуацій, мобілізувати внутрішні ресурси для подолання труднощів і підтримувати продуктивну діяльність у кризових умовах. Вона охоплює когнітивну саморегуляцію, емоційну гнучкість, вольову витривалість та соціальну взаємодію, що забезпечують здатність особистості протистояти впливу травматичних подій, зберігаючи психологічне здоров'я та функціональну стабільність [1, 3].

У контексті освітнього процесу емоційна стійкість є ключовим чинником професійної ефективності педагогів, особливо в умовах війни, соціальних потрясінь та посттравматичних викликів, і розглядається як пріоритетна складова гуманістичної педагогіки.

Педагогічні моделі країн ЄС (зокрема Фінляндії, Нідерландів, Австрії, Німеччини) базуються на гуманістичній парадигмі, де ключовими принципами є емоційна підтримка, креативна співпраця, рефлексія й баланс між навчальним навантаженням і психоемоційним благополуччям здобувача. Такий підхід формує у майбутніх фахівців психономічної сфери здатність до самозбереження, адаптації до стресових умов, гнучкість мислення та толерантність до невизначеності.

У США педагогічні моделі (табл. 1), орієнтовані на психоемоційний розвиток особистості, також ґрунтуються на гуманістичній парадигмі, однак мають виразно практико-орієнтований і міждисциплінарний характер. Ключовими принципами американської психономічної освіти є соціально-емоційне навчання (SEL), травма-інформований підхід, індивідуалізація підтримки, а також інтеграція психологічної допомоги в освітній процес. Такі моделі спрямовані на формування в майбутніх педагогів і фахівців психономічної сфери здатності до [2, 4]:

- самозбереження в умовах високого емоційного навантаження;
- адаптації до стресових і кризових ситуацій;
- гнучкого мислення, що базується на рефлексії, критичному аналізі та емоційній обізнаності;
- толерантності до невизначеності, що є особливо важливою в умовах соціальних змін і глобальних викликів.

Американські освітні установи активно впроваджують коучингові програми, арт-терапевтичні практики, модулі емоційного інтелекту, а також інклюзивні моделі навчання, які сприяють створенню безпечного емоційного середовища. У результаті формується не лише професійна компетентність, а й емоційна витривалість, що розглядається як основа ефективної педагогічної діяльності.

Таблиця 1

Моделі психономічної освіти в університетах США

Модель	Основна характеристика	Провідні університети / інституції	Ключові освітні компоненти	Очікувані результати підготовки фахівців
КПТ-модель (Cognitive-Behavioral Model)	Орієнтація на формування професійних навичок аналізу, прогнозування та корекції поведінки через когнітивні й поведінкові техніки	Stanford University, University of Pennsylvania	Курс «Cognitive Science», клінічні симуляції, нейрокогнітивні тренінги	Розвиток критичного мислення, здатності до поведінкового аналізу та стресостійкості
Нейропсихологічна модель (Neuropsychological Model)	Поєднання психології, нейронаук і цифрової діагностики для дослідження мозкових процесів і прийняття рішень	Harvard University, UCLA, University of Iowa	Курси нейроанатомії, психофізіології, цифрові нейросимулятори	Поглиблене розуміння зв'язку між когніціями, емоціями й нейрофізіологічними механізмами
Емпірично-дослідницька модель (Scientist–Practitioner Model)	Поєднання наукової та практичної підготовки; студент виступає одночасно дослідником і практиком	Yale University, University of Michigan	Методологія дослідження, evidence-based practice, лабораторні стажування	Здатність інтегрувати наукові знання у практику психологічної діагностики й корекції
Екзистенційно-гуманістична модель (Humanistic–Existential Model)	Орієнтація на розвиток самосвідомості, емпатії, етичної культури й психологічного здоров'я майбутнього спеціаліста	University of Chicago, Saybrook University	Курси «Humanistic Psychology», практикуми саморефлексії, групова супервізія	Розвиток емпатії, емоційної зрілості, толерантності до стресу

Технологічно-інтерактивна модель (Digital–Interactive Model)	Використання цифрових технологій, віртуальних симуляторів і штучного інтелекту для формування психономічних навичок	MIT, Carnegie Mellon University	VR-сесії, когнітивні тренажери, AI-платформи діагностики	Підвищення адаптивності, здатності працювати у високостресових цифрових середовищах
Інтегративна модель (Integrative Model)	Синтез когнітивної, емоційної, соціальної та нейроповедінкової підготовки; міждисциплінарна орієнтація	Columbia University, University of California	Міждисциплінарні курси, супервізійна практика, колаборації з IT та медициною	Комплексний розвиток психономічних компетентностей і професійної гнучкості

Таким чином, як і в країнах ЄС, американський досвід демонструє, що гуманістично орієнтована психономічна освіта є ключем до формування стійкої, адаптивної та емоційно зрілої особистості, здатної діяти ефективно в умовах складних життєвих обставин.

Отже, американський досвід свідчить, що психономічна освіта може виступати ефективним засобом розвитку емоційної стійкості особистості в умовах соціальної та психологічної нестабільності. Інтеграція цих практик у національну систему освіти України відкриває перспективи створення психоемоційно безпечного освітнього середовища, що сприяє професійному становленню й особистісному благополуччю музичних педагогів і студентів.

Таблиця 2

Рівень емоційної стійкості фахівців психономічної сфери США

(умовні середні значення)

Складова емоційної стійкості	Опис	Середній показник (0–100)
1	2	3
Когнітивна	Усвідомлення емоцій, самоспос-тереження, рефлексія, когнітивний контроль	82.5
Емоційна	Саморегуляція, позитивний емоційний фон, гнучкість реагування	85.3
Вольова	Мотивація, витривалість, стійкість до фрустрації	78.9
Соціально-комунікативна	Емпатія, підтримка, ефективна взаємодія	88.1
Індекс загальної емоційної стійкості	Інтегральне середнє значення всіх складових	83.7

Представлена таблиця 2 відображає умовні середні показники емоційної стійкості фахівців психономічної сфери США, розподілені за чотирма ключовими складовими: когнітивною, емоційною, вольовою та соціально-комунікативною. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити психоемоційну витривалість педагогів, психологів, арт-терапевтів та інших спеціалістів, які працюють у високостресових освітніх і соціальних умовах [3, 4].

Когнітивна складова (82.5) демонструє високий рівень усвідомлення емоцій, здатність до рефлексії та самоспостереження, що є результатом впровадження програм емоційного інтелекту та SEL у професійну підготовку.

Емоційна складова (85.3) свідчить про ефективну саморегуляцію, гнучкість у реагуванні на стрес та здатність підтримувати позитивний емоційний фон – це ключові навички, які розвиваються через коучинг, арт-терапію та травма-інформовані практики.

Вольова складова (78.9) відображає мотиваційну стабільність, наполегливість і стійкість до фрустрації, що формуються в умовах індивідуалізованої підтримки та професійного супроводу.

Соціально-комунікативна складова (88.1) є найвищою, що підтверджує значну роль емпатії, групової підтримки та ефективної міжособистісної взаємодії в американських освітніх моделях.

Індекс загальної емоційної стійкості (83.7) як інтегральний показник свідчить про високий рівень психоемоційної готовності фахівців до роботи в умовах складних життєвих обставин. Такий результат системного підходу до психономічної освіти в США, демонструє емоційне благополуччя як основу професійної ефективності та стійкості [3, 5].

Американська система психономічної освіти демонструє баланс між науковою підготовкою, практичними навичками та технологічною інтеграцією. Для українського освітнього простору найбільш перспективним є інтегративно-технологічний напрям, що передбачає поєднання когнітивної, поведінкової та емоційної підготовки з використанням сучасних цифрових інструментів. Така тенденція дозволить сформувати у майбутніх фахівців високий рівень емоційної стійкості, професійної автономії та здатності діяти в умовах невизначеності.

Американський досвід психономічної освіти демонструє системний, міждисциплінарний та практикоорієнтований підхід до формування емоційної стійкості фахівців у складних життєвих і професійних умовах. Освітні програми США поєднують когнітивно-поведінкові, нейропсихологічні, гуманістичні та технологічні моделі підготовки, що дозволяє формувати цілісну особистість, здатну до саморегуляції, критичного мислення, емпатії та професійної рефлексії. Важливу роль у цих програмах відіграє розвиток soft skills: емоційного інтелекту, стресостійкості, лідерства, навичок комунікації та роботи в команді. Ефективність психономічної освіти в США забезпечується інтеграцією наукових досліджень, практичної діяльності, супервізії, інтервізійних сесій і цифрових технологій, що імітують реальні професійні ситуації. Саме така модель сприяє розвитку психологічної гнучкості, адаптивності та здатності приймати рішення в умовах

невизначеності як ключових чинників емоційної стійкості [1, 5].

Для українського освітнього простору цей досвід є цінним орієнтиром у розбудові сучасних програм психолого-педагогічної та соціальної підготовки. Адаптація американських інституційних практик, зокрема, інтеграції когнітивно-поведінкових тренінгів, нейропсихологічних модулів та технологій симуляційного навчання, що може істотно підвищити якість підготовки майбутніх фахівців і забезпечити формування у них високого рівня емоційної стійкості, професійної компетентності та готовності діяти в умовах складних життєвих обставин.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, американський досвід психономічної освіти, орієнтований на розвиток емоційної стійкості через соціально-емоційне навчання, травма-інформовані підходи та індивідуалізовану психологічну підтримку, є надзвичайно релевантним для сучасної української освітньої системи. В умовах війни, соціальної нестабільності та посттравматичних викликів українські педагоги потребують не лише професійної, а й емоційної витривалості, здатності до самозбереження та адаптації.

Інтеграція американських моделей у вітчизняну практику може сприяти: оновленню освітніх програм з урахуванням психоемоційних потреб здобувачів освіти; впровадженню тренінгів емоційного інтелекту, коучингу та арт-терапії; формуванню культури емоційного добробуту в закладах освіти; підвищенню професійної ефективності педагогів у кризових умовах. Саме тому, американський досвід психономічної освіти не лише відповідає актуальним потребам українського суспільства, а й створює перспективу для формування нової гуманістично орієнтованої парадигми педагогічної діяльності, де емоційна стійкість є фундаментальною умовою професійного успіху та психічного здоров'я.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. American Federation of Teachers. Vplyv travmy, yii proiavy u povedintsi ta navchanni: shcho potribno znaty vchyteliu. PON.org.ua. 2023. URL: https://surl.lt/fhhhnd

2. Lazarenko N., Vizniuk I. Monitorynh zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity pedahohiv v konteksti yevrointehratsii. *Comparative Professional Pedagogy.* 2023. №13(1). P. 11–19.

3. Office of Superintendent of Public Instruction. Vprovadzhennia sotsialno-emotsiinoho navchannia u shtati Vashynhton. *OSPI Washington SEL Implementation Brief.* 2023. №12. P. 1–12. URL: https://surl.li/xtxzrz

4. Візнюк І. М., Долинний С. С., Саранча І. Г., Долинна А. С. Концептуальні підходи до визначення психіки та її можливого відтворення в штучних системах. *Наукові записки.* Серія: Психологія. 2025. № 1. С. 36–41. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-4

5. Візнюк І., Поліщук А. Формування ІТ-компетентності майбутніх магістрів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи.* 2021. №37. С. 23–39. DOI: https://surl.lu/wpxmcl

REFERENCES

1. American Federation of Teachers. (2023). Vplyv travmy, yii proiavy u povedintsi ta navchanni: shcho potribno znaty vchyteliu [The impact of trauma, its manifestations in behavior and learning: what a teacher needs to know]. PON.org.ua. URL: https://surl.lt/fhhhnd [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. Office of Superintendent of Public Instruction. (2023). Vprovadzhennia sotsialno-emotsiinoho navchannia u shtati Vashynhton [Implementation of social-emotional learning in Washington State]. OSPI Washington SEL Implementation Brief. №12. Pp. 1–12. URL: https://surl.li/xtxzrz [in English]

4. Vizniuk, I. M., Dolynnyi, S. S., Sarankha, I. H., Dolynna, A. S. (2025). Kontseptualni pidkhody do vyznachennia psykhiky ta yii mozhlyvoho vidtvorennia v shtuchnykh systemakh [Conceptual approaches to defining the psyche and its possible reproduction in artificial systems]. Naukovi Zapisky. Seriia: Psykholohiia. №1. S. 36–41. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-4 [in Ukrainian]

5. Vizniuk, I., Polishchuk, A. (2021). Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh mahistriv yak psykhologo-pedahohichna problema [Formation of IT competence of future master's students as a psychological-pedagogical issue]. Psykholohichni Perspektyvy. №37. S. 23–39. DOI: https://surl.lu/wpxmcl [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДОЛИННА Анна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: американський досвід психономічної освіти: емоційна стійкість в умовах складних життєвих обставин.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DOLYNNA Anna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of World History of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: american experience of psychonomic education: emotional stability in the conditions of difficult life circumstances.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 373.3:811.111'367
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-53-56

ЗАДОРОЖНА Олександра –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Західноукраїнського національного університету
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0610-9799
e-mail: zadorozhna.oleks@gmail.com

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЇ В 5 КЛАСІ

У статті розглянуто актуальну проблему урахування вікових та психолого-когнітивних особливостей учнів п'ятого класу в процесі вивчення орфографії в умовах Нової української школи. Обґрунтовано, що перехід від початкової до базової середньої освіти супроводжується змінами в мисленні, увазі, пам'яті та навчальній мотивації школярів, а це, у свою чергу, впливає на формування ставлення до вивчення української мови і тому потребує перегляду методичних підходів до навчання правопису. У процесі дослідження доведено ефективність поєднання традиційних та інноваційних форм роботи з орфографії, зокрема використання візуалізації, мнемофраз, ігрових і символічних образів, цифрових освітніх платформ та диктантів різних видів. Показано, що застосування інтерактивних вправ на Wordwall і LearningApps сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню самоконтролю та позитивного ставлення до навчання. Особливу увагу звернено на поєднання навчання орфографії та розвитку зв'язного мовлення, що забезпечує усвідомлене застосування правописних норм у реальних письмових комунікативних ситуаціях. Проаналізовано можливості інтеграції орфографічних завдань у цикли уроків та тематичні освітні модулі, орієнтовані на діяльнісний і рефлексивний підходи. Акцентовано на значенні формувального оцінювання, взаємооцінювання та редагування текстів як засобів розвитку орфографічної пильності учнів. Окреслено практичні рекомендації для вчителів щодо добору методів і засобів навчання орфографії з урахуванням принципів наступності та диференціації. Наголошено на доцільності створення комфортного освітнього середовища, що знижує навчальну тривожність і сприяє сталому інтересу п'ятикласників до мовної освіти. Зроблено висновок, що системне урахування вікових особливостей учнів 5 класу оптимізує процес формування орфографічної компетентності, підвищує культуру писемного мовлення та сприяє успішній адаптації школярів до навчання в базовій школі.

Ключові слова: *орфографія, орфографічна компетентність, 5 клас, вікові особливості, НУШ, візуалізація, мнемофрази, цифрові сервіси.*

ZADOROZHNA Oleksandra –
PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Information and Sociocultural Activities of West Ukrainian National University
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0610-9799
e-mail: zadorozhna.oleks@gmail.com

TAKING INTO ACCOUNT AGE-RELATED CHARACTERISTICS OF STUDENTS WHILE STUDYING ORTHOGRAPHY IN GRADE 5

The article addresses the relevant issue of considering the age-related and psychological-cognitive characteristics of fifth-grade students in the process of studying orthography within the framework of the New Ukrainian School. It is substantiated that the transition from primary to basic secondary education is accompanied by changes in thinking, attention, memory, and learning motivation, which, in turn, affects students' attitudes toward learning the Ukrainian language and therefore requires a revision of methodological approaches to teaching spelling. The study proves the effectiveness of combining traditional and innovative forms of orthography instruction, including the use of visualization, mnemonic phrases, game-based and symbolic images, digital educational platforms, and various types of dictations. It is shown that the use of interactive exercises on Wordwall and LearningApps contributes to the activation of cognitive activity, the development of self-control, and a positive attitude toward learning. Particular attention is paid to the integration of orthography instruction with the development of coherent speech, which ensures the conscious application of spelling norms in real written communicative situations. The possibilities of integrating spelling tasks into lesson cycles and thematic educational modules oriented toward activity-based and reflective approaches are analyzed. Emphasis is placed on the importance of formative assessment, peer assessment, and text editing as means of developing students' spelling awareness. Practical recommendations for teachers regarding the selection of methods and teaching tools for orthography instruction, taking into account the principles of continuity and differentiation, are outlined. The article highlights the expediency of creating a comfortable educational environment that reduces learning anxiety and fosters sustained interest in language education among fifth graders. It is concluded that systematic consideration of the age-related characteristics of Grade 5 students optimizes the process of forming spelling competence, enhances the culture of written speech, and contributes to students' successful adaptation to learning in basic secondary school.

Key words: *orthography, spelling competence, Grade 5, age-related characteristics, New Ukrainian School, visualization, mnemonic phrases, digital services.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна мовна освіта поєднує особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи до навчання, що зумовлює необхідність урахування вікових і психолого-когнітивних особливостей учнів під час вивчення української мови. Особливої актуальності ця проблема набуває в 5 класі, коли школярі перебувають на межі переходу від початкової до базової середньої освіти, що супроводжується змінами у мисленні, увазі, пам'яті та навчальній мотивації. Водночас упродовж цього періоду відбувається адаптація здобувачів освіти до умов базової школи – змінюються педагоги, збільшується кількість предметів, кожен з яких має свою специфіку та критерії оцінювання, в окремих учнів змінюється заклад освіти та формується новий колектив. Відтак особливої уваги потребує питання формування позитивного

ставлення до навчання, підтримки школярів на шляху здобуття знань, застосування методів та прийомів роботи з освітнім матеріалом, які сприятимуть досягненню результатів навчання, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти. Засвоєння орфографічних норм у цей період часто ускладнене через абстрактність правил і потребує добору адекватних методів та прийомів навчання, щоб відпрацювати навички застосування орфографічних норм на практиці, запам'ятати винятки, сформувати культуру писемного мовлення. Урахування вікових особливостей п'ятикласників дає змогу оптимізувати процес формування орфографічної компетентності, поєднуючи ігрові, діяльнісні та рефлексивні форми роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Вивчення орфографії в 5 класі Нової української школи відповідно до чинних модельних навчальних програм базової школи – актуальний для вітчизняної методики напрям досліджень, основу для якого заклали праці видатного українського лінгводидакта І. Хом'яка [8] та його наукових послідовників. Вивчення орфографії в ЗЗСО неможливо уявити сьогодні без рекомендацій корифея вітчизняного мовознавства та методиста І. Ющука [9], чиї мнемофрази та інші асоціативні технології запам'ятовування досьогодні використовують учителі всіх ланок загальної середньої освіти. Варто згадати доробок О. Горошкіної, зокрема статтю «Методи і прийоми навчання орфографії на уроках української мови: компетентнісний вимір» [4], де авторка акцентує на компетентнісному підході до вивчення орфографії в профільній школі. Питанням формування правописної компетентності учнів присвячено посібники О. Горошкіної, Т. Грубої та Л. Попової [5] та Н. Бондаренко [1], у яких автори пропонують методи і прийоми роботи з орфографії, засади реалізації компетентнісного підходу. Усе ж попри значну теоретичну та практичну цінність класичних і сучасних методичних праць, навчання орфографії в 5 класі сьогодні має будуватися на засадах НУШ із обов'язковим урахуванням вікових особливостей учнів, що забезпечить не лише правописну грамотність, а й сталу мотивацію до мовного розвитку та успішну адаптацію школярів до умов базової школи.

Мета статті – обґрунтувати доцільність та особливості урахування вікових особливостей учнів у процесі вивчення орфографії в 5 класі, довести ефективність методичних стратегій для формування позитивного ставлення до мовної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення орфографії в 5 класі – важливий аспект мовної освіти. Цей процес повинен базуватися на дотриманні принципів наступності, системності, комунікативної спрямованості, а також доступності навчального матеріалу для п'ятикласників. Водночас освітній процес слід вибудовувати на засадах Нової української школи, щоб підтримувати позитивне ставлення учнів до навчання та мотивувати до нових досягнень. Саме тому в процесі планування та розробки дизайну уроків з орфографії та визначення чітких цілей (очікуваних результатів) слід добирати відповідні методи, засоби та інтерактивні активності, а також планувати систему оцінювання для досягнення цих результатів таким чином, щоб заняття було максимально ефективним і водночас цікавим для здобувачів освіти. Слід зазначити, що вивчення кожної з тем відбувається впродовж кількох уроків, тому цикли занять з орфографії рекомендуємо об'єднувати і відповідно до опрацьовуваних правил (спрощення, вживання апострофа, подвоєння тощо), і тематично (наприклад, квест або подорож країною «Орфографія», де для переходу до наступного рівня слід пригадати вивчені раніше відомості (рис. 1.1.). Такий підхід сприяє узагальненню знань учнів і сприймається ними не як опитування, а як елемент гри.

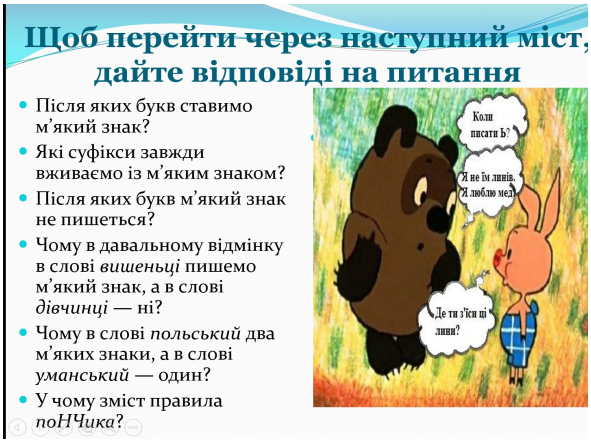


Рисунок 1. *Система питань для закріплення вивченого про м'який знак*

Використання зображень та тематична спрямованість візуальних символів уроку є важливими, оскільки в учнів 5 класу переважає наочно-образне мислення. Візуальні образи й персонажі полегшують сприймання та запам'ятовування орфографічних правил, переводячи абстрактні норми у зрозумілі й емоційно забарвлені образи. Крім того, мультяшні герої та системні символи підвищують мотивацію до навчання й знижують тривожність під час опанування складного мовного матеріалу. Такий підхід сприяє свідомому засвоєнню правопису та відповідає віковим особливостям здобувачів освіти і водночас принципам Нової української школи. Розробка та вибір системних символів до уроків орфографії відбувається із урахуванням мнемофраз або певних асоціацій, які допомагають запам'ятати те чи інше правило. Такими системними символами можуть бути риба лин та котик Дзир (для теми про м'який знак), мавпа Буф (апостроф), двійнята (подвоєння), ковзанярі (подовження), пташка, яка вилітає із гнізда (спрощення), реклама кафе (правопис префіксів) та ін.

Використання мнемофраз дозволяє поєднати літери (які не мають лексичного значення і важкі для запам'ятовування) у слова та вирази (яким властиве лексичне значення). Принцип візуалізації мнемофраз має на меті активізувати образне мислення, ритм і асоціації, що важливо для дітей

11-річного віку. Словесно-зорові символи стисло й доступно кодують орфографічне правило у формі яскравого вислову, що значно зменшує когнітивне навантаження під час навчання. Завдяки емоційній забарвленості та ігровому характеру мнемофрази й засоби їхнього унаочнення сприяють міцнішому закріпленню матеріалу в пам'яті та швидшому його відтворенню. Відтак орфографічні норми засвоюються не механічно, а усвідомлено й відповідно до вікових особливостей п'ятикласників.

Використання візуального матеріалу важливе і на етапі актуалізації знань здобувачів освіти. Нагадаємо, що вивчення української мови на базовому рівні освіти відбувається з урахуванням принципу наступності. У процесі опрацювання орфографії в базовій школі слід пам'ятати, що певні правила написання слів п'ятикласники вивчали в 1–4 класах, тому обов'язково слід аналізувати Держстандарт початкової освіти та підручники, якими вони користувалися. Водночас українські освітні реалії (період пандемії та умови навчання під час воєнного стану) вимагають ознайомлення (перед вивченням правила) вчителя зі станом правописних компетентностей п'ятикласників, щоб коректно й науково вибудувати пояснення навчального матеріалу, зробити акцент на тому, що чимало інформації учням уже відомо та організувати роботу із практичного застосування правил у писемному мовленні школярів.

Застосування правил – важливий аспект вивчення орфографії. Саме тому важливо покроково показувати учням принцип дії кожного правила на практиці. Зважаючи на обмежений час уроку та необхідність оперативно відпрацювати матеріал, рекомендуємо використовувати цифрові вправи на платформах LearningApps, Wordwall і подібних, у процесі виконання яких здобувачам освіти потрібно сортувати елементи (апостроф ставимо/не ставимо, подвоєння відбувається/не відбувається тощо), обрати нормативний варіант, додати пропущений графічний знак, виконати тестові завдання. Інтерактивні вправи дають змогу багаторазово й ненав'язливо тренувати орфографічні навички. Водночас застосування цифрових сервісів під час вивчення орфографії разом із практичним спрямуванням виконує функцію формувального оцінювання, а також сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів і підвищенню мотивації до опанування правописних норм. Виконання завдань на електронних платформах спрямоване на візуалізацію навчального матеріалу, миттєвий зворотний зв'язок і можливість диференціації завдань відповідно до рівня підготовки учнів. Таким чином, використання Wordwall і LearningApps відповідає принципам НУШ та віковим особливостям п'ятикласників, поєднуючи навчання з елементами гри та самоконтролю.

Слід згадати про ще один із базових і водночас ефективних методів формування орфографічної грамотності учнів – диктанти, оскільки вони поєднують слухове сприймання, мовленнєвий аналіз і практичне застосування правил письма. Усі види диктантів (словникові, розподільні, вибіркові, пояснювальні, творчі, контрольні, самодиктанти, диктанти із коментуванням) розвивають уміння застосовувати вивчені орфографічні правила в контексті і водночас формують орфографічну пильність і самоконтроль. Диктанти сприяють розвитку слухової пам'яті, зв'язку між усним і писемним мовленням та дають можливість перевірити рівень сформованості орфографічних компетентностей не лише під час вивчення тем (у 5 класі), а й на всіх подальших етапах здобуття освіти (базової та профільної). Відтак диктанти виконують діагностичну функцію, даючи змогу оцінити рівень сформованості орфографічних умінь. Незважаючи на те, що здобувачі освіти неохоче пишуть диктанти, саме цей вид роботи у підлітковому віці допомагає формувати не лише орфографічну вправність, а й уважність та системність вивчення мови.

Свідомо застосовувати орфографічні норми здобувачі мають можливість і в процесі письмової взаємодії, тобто під час створення усних і писемних висловлювань різних типів і жанрів. Модельні навчальні програми для 5 класу містять завдання щодо уведення в текст певних орфограм (складання висловлення про дружбу чи людські чесноти з використанням слів, у яких відбувається спрощення, складання речень компліментів з використанням слів із префіксом *пре-* наприклад, для привітання з днем народження [] та ін.), що допомагає здобувачам освіти відпрацьовувати уважність під час виконання завдань, усвідомити критерії оцінювання робіт. Це дуже важливо для непосидючих п'ятикласників, особливо сучасних, які зростали в цифровому середовищі і поширеною проблемою яких є функціональна неграмотність (труднощі з розумінням, використанням та оцінкою інформації). Додатково посилити орфографічну вправність дозволить і прийом взаємооцінювання (рецензування) текстів колег, а також вправи на редагування. Такий підхід відповідає компетентнісній спрямованості НУШ і забезпечує цілісний розвиток мовної особистості п'ятикласника.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Урахування вікових і психолого-когнітивних особливостей учнів 5 класу є визначальною умовою ефективного вивчення орфографії в контексті Нової української школи. Перехідний етап від початкової до базової середньої освіти потребує добору таких методів і прийомів навчання, які знижують когнітивне навантаження та підтримують позитивну навчальну мотивацію п'ятикласників. Доведено, що використання візуалізації, ігрових елементів, мнемофраз і системних символів відповідає переважанню наочно-образного мислення у віці 10–11 років, а також сприяє усвідомленому засвоєнню орфографічних норм. Ефективним є й поєднання традиційних форм роботи (різних видів диктантів) з інтерактивними цифровими вправами, які забезпечують багаторазове тренування, миттєвий зворотний зв'язок і формувальне оцінювання. Інтеграція орфографічної роботи в процес розвитку зв'язного мовлення та письмової взаємодії створює умови для практичного застосування правил у реальних комунікативних ситуаціях. Отже, сис-

темне врахування вікових особливостей п'ятикласників оптимізує процес формування орфографічної компетентності, сприяє підвищенню культури писемного мовлення та успішній адаптації учнів до навчання в базовій школі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови : посібник. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.

2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5 – 6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 2023. URL: https://drive.google.com/file/d/1xIIY5Ja2rMBHHxFC9bMSOtfG4VSZuMuw/view (дата звернення 01. 11. 2025).

3. Горошкіна О. М. Методи і прийоми навчання орфографії на уроках української мови: компетентнісний вимір. *Мовна особистість в освітньому просторі* : Колективна монографія з нагоди ювілею доктора педагогічних наук, професора, академіка АНВШ України, заслуженого працівника освіти України Хом'яка Івана Миколайовича за заг. ред. І. Д. Пасічника. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2021. С. 79–86.

4. Горошкіна О. М., Груба Т.Л., Попова Л.О. Формування правописної компетентності учнів. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 171 с.

5. Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д. Модельна навчальна програма "Українська мова. 5 – 6 класи" для закладів загальної середньої освіти. URL: https://drive.google.com/file/d/1FbS5-6Y_usoc88oc0Ez_ruRFf1eDkAAF/view (дата звернення 02.11. 2025).

6. Хом'як І. М. Вироблення в учнів орфоргафічної компетентності у процесі виконання творчих робіт. *Лінгводидактика: теорія, методика, досвід : збірник наук. праць*. Слов'янськ : Вид-во ДВНЗ «ДДПУ», 2013. Вип. 4. С. 11–15.

7. Хом'як І. М. Особистісно орієнтоване навчання орфографії в інтерферованому середовищі. *Наукові записки НаУОА. Серія «Філологічна»*. Острiг : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 132–137.

8. Хом'як І. М. Способи та характер навчання орфографії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2013. Вип. 40. С. 166−168.

9. Ющук І. П. Практикум з правопису української мови. 4-те вид. К.: Освіта, 2000. 254 с.

REFERENCES

1. Bondarenko, N. V. (2017). Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti uchniv 5-7 klasiv na urokakh ukrainskoi movy : posibnyk [Formation of spelling competence of students in grades 5-7 in Ukrainian language lessons: manual]. K. : Vydavnychyi dim «Sam». 112 s. [in Ukrainian]

2. Holub, N. B., Horoshkina, O. M. (2023). Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 5 – 6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Ukrainian language. Grades 5-6" for secondary education institutions]. URL: https://drive.google.com/file/d/1xIIY5Ja2rMBHHxFC9bMSOtfG4VSZuMuw/view (data zvernennia 01. 11. 2025). [in Ukrainian]

3. Horoshkina, O. M. (2021). Metody i pryiomy navchannia orfohrafii na urokakh ukrainskoi movy: kompetentnisnyi vymir [Methods and techniques of teaching spelling in Ukrainian language lessons: competence dimension]. Movna osobystist v osvitnomu prostori : Kolektyvna monohrafiia z nahody yuvileiu doktora pedahohichnykh nauk, profesora, akademika ANVSh Ukrainy, zasluzhenoho pratsivnyka osvity Ukrainy Khomiaka Ivana Mykolaiovycha za zah. red. I. D. Pasichnyka. Ostroh : Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». S. 79–86. [in Ukrainian]

4. Horoshkina, O. M., Hruba, T.L., Popova, L.O. (2016). Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti uchniv [Formation of students' spelling competence]. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova». 171 s. [in Ukrainian]

5. Zabolotnyi, O. V., Zabolotnyi, V. V., Lavrynchuk, V. P., Plivachuk, K. V., Popova, T. D. Modelna navchalna prohrama "Ukrainska mova. 5 – 6 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Ukrainian language. Grades 5-6" for secondary education institutions].URL: https://drive.google.com/file/d/1FbS5-6Y_usoc88oc0Ez_ruRFf1eDkAAF/view (data zvernennia 02.11. 2025). [in Ukrainian]

6. Khomiak, I. M. (2013). Vyroblennia v uchniv orforhafichnoi kompetentnosti u protsesi vykonannia tvorchykh robit [Developing orthographic competence in students in the process of performing creative works]. Linhvodydaktyka: teoriia, metodyka, dosvid : zbirnyk nauk. prats. Sloviansk : Vyd-vo DVNZ «DDPU». Vyp. 4. S. 11–15. [in Ukrainian]

7. Khomiak, I. M. (2017). Osobystisno oriientovane navchannia orfohrafii v interferovanomu seredovyshchi [Person-centered spelling instruction in an interfered environment]. Naukovi zapysky NaUOA. Seriia «Filolohichna». Ostrih : Vyd-vo NaUOA. Vyp. 68. S. 132–137. [in Ukrainian]

8. Khomiak, I. M. (2013). Sposoby ta kharakter navchannia orfohrafii [Methods and nature of teaching spelling]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna». Ostroh : Vyd-vo NaUOA. Vyp. 40. S. 166−168. [in Ukrainian]

9. Iushchuk, I. P. (2000). Praktykum z pravopysu ukrainskoi movy [Workshop on Ukrainian spelling]. 4-te vyd. K.: Osvita. 254 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАДОРОЖНА Олександра – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності Західноукраїнського національного університету.

Наукові інтереси: урахування вікових особливостей учнів під час вивчення орфографії в 5 класі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZADOROZHNA Oleksandra – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Information and Sociocultural Activities of West Ukrainian National University.

Scientific interests: taking into account age-related characteristics of students while studying orthography in grade 5.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 26.12.2025 р.

УДК 378.147:004
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-57-64

ЛИТВИН Андрій –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1400-6510
e-mail: anlutvun@gmail.com
ВЕЛИКДАН Юлія –
старший викладач кафедри теорії і методики
технологічної освіти та комп'ютерної графіки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7005-2602
e-mail: jucilenda@gmail.com

СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті досліджено сутність і особливості застосування сучасних мережевих технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Показано, що стрімка цифровізація суспільства, глобальні соціально-економічні трансформації та виклики, спричинені пандемією COVID-19 і воєнними подіями в Україні, зумовлюють перегляд традиційних підходів до організації освітнього процесу. Підготовка педагогічних кадрів у таких умовах вимагає від закладів освіти інтеграції інноваційних інструментів, серед яких мережеві технології посідають провідне місце. Вони трактуються як комплекс технологічних рішень, що забезпечують обмін інформацією, доступ до ресурсів, організацію дистанційного, змішаного та мобільного навчання, а також формування цифрової культури та професійних компетентностей здобувачів освіти.

У статті систематизовано основні напрями впровадження мережевих технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів, зокрема: використання хмарних сервісів для зберігання й обміну навчальними матеріалами; інтеграцію віртуальних платформ для проходження онлайн-курсів і формування індивідуальних освітніх траєкторій; застосування симуляторів і віртуальних лабораторій для моделювання реальних професійних ситуацій і відпрацювання практичних умінь; залучення соціальних мереж і професійних онлайн-спільнот для обміну досвідом, налагодження комунікації та побудови професійних зв'язків; використання мобільних додатків, які сприяють безперервному та самокерованому навчанню. Окремо акцентовано на перевагах хмарних технологій, які забезпечують гнучкість та мобільність навчального процесу, підтримують колективну взаємодію та дозволяють здійснювати постійний моніторинг успішності студентів.

Підкреслено, що впровадження мережевих технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку критичного мислення, цифрової грамотності та професійної мобільності студентів, що особливо важливо для представників «покоління Z». Використання інноваційних цифрових інструментів змінює педагогічні підходи, відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання та підсилює професійну орієнтацію здобувачів освіти. У роботі доведено, що інтеграція мережевих технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів є необхідною умовою формування конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах глобальної цифрової трансформації.

Практична значущість дослідження полягає у визначенні найефективніших цифрових інструментів, які можуть бути впроваджені у навчальний процес закладів освіти з метою модернізації освітнього середовища, оптимізації педагогічної взаємодії та підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. Результати статті можуть бути використані як теоретиками, так і практиками освіти для удосконалення навчальних програм, розроблення методичного забезпечення та підготовки педагогів нового покоління, орієнтованих на вимоги сучасного ринку праці.

Ключові слова: *цифровізація, компетентності, хмарні технології, віртуальні платформи, симулятори, соціальні мережі, мобільні додатки, комунікація.*

LYTVYN Andrii –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and
Methodology of Vocational Training at
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1400-6510
e-mail: anlutvun@gmail.com
VELYKDAN Yuliia –
Senior lecturer, Department of Theory and Methodology
of Technological Education and Computer Graphics at
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7005-2602
e-mail: jucilenda@gmail.com

THE ESSENCE AND FEATURES OF MODERN NETWORK TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article explores the essence and specific features of applying modern network technologies in the process of professional training of future teachers. It demonstrates that the rapid digitalization of society, global socio-economic transformations, and challenges caused by the COVID-19 pandemic and the war in Ukraine necessitate a revision of traditional approaches to organizing the educational process. Teacher training under such conditions requires educational institutions to integrate innovative tools, among which network technologies play a leading role. They are defined as a set of technological solutions that provide information exchange, access to resources, organization of distance, blended, and mobile learning, as well as the development of digital culture and professional competencies of students.

The article systematizes the main directions of implementing network technologies in the professional training of future teachers, in particular: the use of cloud services for storing and sharing learning materials; the integration of virtual platforms for online courses and the creation of individual learning trajectories; the application of simulators and virtual laboratories for modeling real professional situations and practicing practical skills; the involvement of social networks and professional online communities for experience sharing, communication, and building professional connections; the use of mobile applications that contribute to continuous and self-directed learning. Special emphasis is placed on the advantages of cloud technologies, which ensure the flexibility and mobility of the educational process, support collaborative interaction, and allow for ongoing monitoring of student progress.

It is emphasized that the introduction of network technologies increases students' motivation to learn, develops critical thinking, digital literacy, and professional mobility, which is particularly important for representatives of «Generation Z». The use of innovative digital tools transforms pedagogical approaches, opens up new opportunities for the individualization of learning, and strengthens the professional orientation of students. The study proves that integrating network technologies into the professional training of future teachers is a necessary condition for forming competitive specialists capable of effective performance in the context of global digital transformation.

The practical significance of the study lies in identifying the most effective digital tools that can be implemented in the educational process of institutions to modernize the educational environment, optimize pedagogical interaction, and improve the quality of teacher training. The results of the article can be used by both theorists and practitioners of education to enhance curricula, develop methodological support, and train a new generation of teachers oriented toward the demands of the modern labor market.

Key words: *digitalization, competences, cloud technologies, virtual platforms, simulators, social networks, mobile applications, communication.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сьогодні ми живемо в епоху четвертої промислової революції, в якій Україна обрала стратегічний курс на новітній індустріальний розвиток і одна з умов цього розвитку України – масова та швидка цифровізація промислових секторів. Звичайно не стоїть осторонь і освіта. Цифрові технології є «інструментом» розвитку сучасного інформаційного суспільства та реформування сучасної системи професійної освіти в Україні [1].

Цифровізація освіти – це впровадження в освітній процес на всіх рівнях сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою розвитку у молоді навичок аналізу вірогідності отримуваної інформації, застосування критичного мислення, максимального використання в навчальних цілях різноманітного мультимедійного контенту, інтенсифікація освітнього процесу за рахунок застосування інтерактивних методів навчання [2].

У березні 2021 року Кабінет Міністрів України схвалює Концепцію розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації, в якій визначає пріоритетні напрямки та основні завдання з питань розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей, підвищення рівня цифрової грамотності населення в умовах розвитку цифрової економіки та цифрового суспільства [3].

Існування світового цифрового суспільства веде до необхідності кожній людині будь-якого віку адаптуватися до нових технологій цифрового середовища, створює умови для активізації розуміння щодо навчання упродовж життя як форми підвищення власної цифрової компетентності, саморозвитку, професійної та життєвої самореалізації.

Передумовами впровадження цифровізації освіти в Україні стали актуальні виклики часу. Спершу пандемія COVID-19 (2020–2022 роки) та карантинні обмеження призвели до необхідності трансформації освітнього процесу з традиційного до дистанційного формату. Надалі, російська військова агресія спричинила додаткові труднощі, зокрема психологічний тиск на учасників освітнього процесу, зниження рівня мотивації до навчання в умовах бойових дій, повітряних тривог, а також частих відключень енергетичних ресурсів і технологічної інфраструктури. Відсутність стабільної цифрової інфраструктури в регіонах, де ведуться активні бойові дії, ускладнювала доступ до Інтернету та перешкоджала безперервності навчального процесу. Недостатність енергетичних і технологічних ресурсів створила умови для нестабільної організації освітнього процесу, який вимушено здійснювався у трьох форматах: онлайн, офлайн та змішаному.

Ці обставини одразу виявили низку освітньо-економічних проблем, серед яких: відсутність належного покриття мережі для дистанційного навчання, нестача електронних підручників, недостатній рівень підготовки викладачів до використання цифрових інструментів, а також обмежені матеріальні ресурси освітніх закладів, особливо у сільській місцевості. Попри ці труднощі, Україна завдяки швидкому реагуванню на виклики та впровадженню цифрових трансформацій поступово стабілізує освітній процес. Хоча ще залишаються значні недоліки, слід пам'ятати, що освітня система функціонує в умовах складної військової ситуації.

Цифрова реальність обумовлює визначення педагогічних пріоритетів, перегляд форм, методів, засобів і технологій навчання, виховання й розвиток здобувача освіти. На часі бачення та аналіз проблем організації виховного впливу на дітей і молодь у цифровому просторі та засобів їх вирішення. Цифровізація освіти в Україні вимагає об'єднання зусиль вчених і практиків педагогічної та психологічної наук, фахівців цифрових технологій для міждисциплінарного розв'язання сучасних проблем організації цифрового освітнього процесу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифровізації освіти та впровадження мережевих технологій у навчальний процес широко відображена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, дослідники О. Спіріна, Л. Карташова, І. Булах, В. Бикова, М. Ковальчук, О. Пінчук, Л. Ліщинська, О. Буйницька, Н. Морзе, Т. Барський, Л. Шевченко, С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс.

Значна увага приділяється хмарним технологіям і системам управління навчанням (LMS), які довели свою ефективність у забезпеченні доступності та неперервності навчання. Окремі автори аналізують використання віртуальних платформ і симуляцій для відпрацювання практичних навичок

у безпечному середовищі, а також роль соціальних мереж і мобільних застосунків у розвитку комунікаційної та професійної культури майбутніх педагогів. У дослідженнях підкреслюється, що цифрові технології не лише оптимізують організацію навчального процесу, але й створюють передумови для міждисциплінарної інтеграції знань та формування навичок навчання упродовж життя. Проте, попри значний доробок учених, питання комплексного аналізу сутності та особливостей сучасних мережевих технологій у професійній підготовці педагогів залишається актуальним і потребує подальшого осмислення з огляду на соціально-економічні виклики та потреби ринку праці.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування сутності та визначення особливостей застосування сучасних мережевих технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, а також узагальнення практичного досвіду їх упровадження з позицій підвищення ефективності навчального процесу, розвитку цифрових компетентностей і забезпечення готовності випускників до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення загальноєвропейського освітнього простору, розширення економічних, політичних і культурних контактів, удосконалення системи професійної (професійно-технічної) освіти на сучасному етапі вимагає нових підходів до організації освітньої діяльності здобувачів освіти ЗП(ПТ)О, спрямованих на розвиток особистості майбутнього працівника, формування його професійної мобільності. На сьогодні все гостріше відчувається проблема готовності педагогів, до роботи зі здобувачами освіти, представниками «покоління Z», серед яскравих особливостей яких – цифрова обізнаність. Теорія поколінь Хоува-Штрауса стверджує, що формує та визначає покоління не тільки та не стільки вік, скільки цінності людей, які формуються під впливом суспільних, політичних, економічних, соціальних, технологічних подій та виховання у сім'ї [4].

Професійна освіта, яка є основою підготовки майбутніх педагогів не є виключенням і поступово адаптується до умов цифрового суспільства. Освітня діяльність з використанням цифрових технологій мотивує здобувачів освіти до процесу навчання, стимулює до формування особистості, поглиблює професійну спрямованість, опановування сучасними технологіями, безпосередньо пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю. Тому кожен педагог має зробити свій внесок у формування цифрової компетентності випускників закладів професійної освіти [1].

Однією з ключових тенденцій у професійній підготовці є впровадження сучасних мережевих технологій, що дозволяють оптимізувати навчальний процес, зробити його більш гнучким і доступним.

Мережеві технології – це сукупність технологічних засобів і рішень, що забезпечують обмін інформацією, доступ до ресурсів та віддалену взаємодію через комп'ютерні мережі, зокрема Інтернет. До мережевих технологій належать інструменти для зберігання даних у хмарі, комунікації, спільної роботи, обміну файлами, а також інтерактивні платформи для навчання, роботи та розвитку. Вони включають різноманітні технології, як-от хмарні сервіси, віртуальні платформи, соціальні мережі, мобільні додатки, що використовуються для підвищення ефективності процесів у різних галузях, зокрема в освіті.

Мережеві технології у професійній освіті – це інструменти та платформи, що забезпечують дистанційне та гібридне навчання, надаючи студентам можливість доступу до освітніх ресурсів, інтерактивних симуляцій, віртуальних лабораторій та спільних проєктів через Інтернет. Вони сприяють гнучкості навчального процесу, дозволяючи студентам здобувати необхідні знання та практичні навички незалежно від місцеперебування. У професійній освіті мережеві технології забезпечують підготовку майбутніх педагогів шляхом впровадження сучасних інструментів навчання, таких як онлайн-платформи для курсів, симуляційні програми для відпрацювання практичних навичок та хмарні сервіси для спільної роботи (табл. 1).

Ці технології сприяють розвитку професійних компетентностей, створюють умови для ефективної комунікації між викладачами та студентами та відкривають доступ до новітніх освітніх матеріалів і технічних ресурсів, що відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Таблиця 1

Основні мережеві технології, застосовувані в професійній освіті

Мережеві технології	Опис	Приклади використання
Хмарні технології	Зберігання та доступ до навчальних матеріалів і спільна робота з ними через Інтернет, забезпечуючи гнучкість і мобільність у навчанні.	Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle
Віртуальні навчальні платформи	Платформи для доступу до онлайн-курсів, що дозволяють студентам здобувати знання від провідних викладачів і фахівців із різних країн.	Coursera, Udemy, FutureLearn
Симулятори та віртуальні лабораторії	Програмне забезпечення, що дозволяє студентам моделювати реальні робочі ситуації для відпрацювання практичних навичок у безпечному середовищі.	Cisco Packet Tracer, Labster, PTC Creo Simulate
Соціальні мережі та онлайн-спільноти	Платформи для професійного розвитку, обміну досвідом і комунікації з фахівцями галузі, що допомагає створити професійні зв'язки.	LinkedIn, професійні форуми, групи у Facebook
Мобільні додатки для навчання	Додатки для інтерактивного навчання, що дозволяють вивчати матеріали з мобільних пристроїв у будь-який час і з будь-якого місця.	Duolingo, Khan Academy, EdX

Хмарні технології у навчанні – це інноваційний підхід до зберігання, обробки та передачі даних через інтернет. Вони дозволяють користувачам отримувати доступ до навчальних матеріалів з будь-якого пристрою і будь-якої точки світу за наявності доступу до інтернету [5].

Завдяки використанню хмарних технологій викладачі мають можливість проводити онлайн-заняття у віртуальних класах, а системи управління навчанням (LMS) дозволяють ефективно організовувати навчальний процес, забезпечуючи зручний доступ до матеріалів, завдань і тестів. Хмарне зберігання полегшує обмін ресурсами, усуваючи необхідність пересилати файли безпосередньо.

Хмарні технології в професійній освіті є однією з ключових інновацій, що забезпечують модернізацію освітнього процесу. Вони дозволяють організовувати зберігання, обробку та передачу даних через Інтернет за допомогою віддалених серверів, що значно розширює можливості для всіх учасників навчального процесу. Це створює гнучкі умови для доступу до навчальних матеріалів, забезпечуючи мобільність і доступність, що є особливо важливим у процесі підготовки майбутніх педагогів.

Основні функції хмарних технологій у професійній освіті (табл. 2):

1. Зберігання та доступ до навчальних матеріалів. Хмарні технології надають можливість викладачам і студентам зберігати навчальні матеріали на віддалених серверах, таких як Google Drive або Dropbox. Це дозволяє уникнути обмежень, пов'язаних із фізичними носіями інформації, та гарантує постійний доступ до актуальних освітніх ресурсів з будь-якого пристрою та в будь-який час. Хмарне зберігання матеріалів також забезпечує безперервність навчального процесу, навіть за умови віддаленого доступу, що особливо актуально в умовах дистанційного навчання.

2. Спільна робота та комунікація. Однією з ключових переваг хмарних технологій є можливість організації спільної роботи між викладачами та студентами. Використання платформ, таких як Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle та Slack, сприяє ефективній співпраці у реальному часі. Учасники навчального процесу можуть обмінюватися ідеями, документами та матеріалами, що дозволяє відстежувати зміни в документах, зберігати їхню історію та забезпечувати різні рівні доступу до матеріалів. Це підвищує продуктивність команди, що є особливо важливим для організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання.

3. Гнучкість та мобільність. Хмарні технології забезпечують високу гнучкість навчального процесу, дозволяючи студентам отримувати доступ до навчальних матеріалів незалежно від місцеперебування або часу. Це особливо актуально для студентів, які поєднують навчання з роботою або не мають можливості регулярно відвідувати заняття очно. Мобільність хмарних сервісів також дозволяє використовувати різні пристрої, що робить процес навчання більш адаптованим до індивідуальних потреб кожного студента.

4. Аналіз і моніторинг прогресу. Хмарні платформи забезпечують можливості для аналізу та моніторингу навчальних досягнень студентів. Викладачі можуть відстежувати виконання завдань, оцінювати прогрес студентів та надавати їм рекомендації для покращення результатів. Автоматизовані системи на хмарних платформах дозволяють формувати детальні звіти про успішність кожного студента, що робить процес оцінювання прозорим і ефективним. Постійний моніторинг дозволяє своєчасно коригувати навчальний процес та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного студента.

5. Економічна ефективність**.** Використання хмарних технологій у професійній освіті є економічно вигідним рішенням, оскільки вони не потребують встановлення та обслуговування дорогого апаратного забезпечення. Завдяки використанню віддалених серверів зменшуються витрати на технічну підтримку та зберігання даних. Це дозволяє значно оптимізувати витрати навчальних закладів, що важливо для розвитку сучасної інфраструктури освіти.

Приклади використання хмарних технологій у професійній освіті.

1. Google Classroom – це безкоштовна платформа, яка дозволяє організовувати навчальний процес, призначати завдання, збирати студентські роботи та проводити тестування. Вона інтегрується з іншими сервісами Google, такими як Google Drive та Google Docs, що значно спрощує процес спільної роботи та обміну інформацією між студентами та викладачами.

2. Microsoft Teams – це платформа, яка надає можливості для проведення онлайн-занять, спільної роботи над документами та організації відеоконференцій. Microsoft Teams дозволяє викладачам організовувати навчальні групи, моніторити прогрес студентів і призначати індивідуальні завдання.

3. Moodle – одна з найпоширеніших платформ для дистанційного навчання, яка дозволяє створювати курси, організовувати обговорення на форумах, завантажувати навчальні матеріали та проводити тестування. Moodle забезпечує гнучкість у налаштуванні курсів та їх інтеграції з іншими системами, що робить її зручною як для викладачів, так і для студентів [34].

Отже, хмарні технології є важливим елементом модернізації професійної освіти, забезпечуючи гнучкість, мобільність і доступність навчального процесу. Вони сприяють розвитку інтерактивної взаємодії між студентами та викладачами, спрощують організацію навчання, полегшують моніторинг успішності та забезпечують економічно вигідні рішення для навчальних закладів. Використання таких платформ, як Google Classroom, Microsoft Teams та Moodle, дозволяє створювати ефективне освітнє середовище, що відповідає вимогам сучасного ринку праці та підвищує рівень підготовки майбутніх педагогів.

Таблиця 2

Основні функції хмарних технологій у професійній освіті

Функція	Опис	Приклади технологій
Зберігання та доступ до матеріалів	Збереження та доступ до навчальних ресурсів з будь-якого місця та пристрою.	Google Drive, Dropbox
Спільна робота та комунікація	Організація командної роботи, обмін матеріалами в реальному часі.	Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Slack
Гнучкість та мобільність	Доступ до навчальних матеріалів у зручний час і з будь-якого місця.	Google Classroom, Microsoft Teams
Аналіз і моніторинг прогресу	Оцінка завдань, моніторинг успішності та формування звітів про прогрес студентів.	Moodle, Google Classroom
Економічна ефективність	Оптимізація витрат за допомогою використання віддалених серверів.	Хмарні сервіси (Google, Microsoft)

Після розгляду хмарних технологій як ключового інструменту професійної освіти, варто звернути увагу на інший важливий аспект – віртуальні навчальні платформи. Вони також є невіднятноючастиною мережевих технологій, що активно застосовуються в навчальному процесі, забезпечуючи студентам доступ до сучасних знань і практичних навичок.

Віртуальні навчальні платформи виступають важливим інструментом у сучасній професійній освіті, надаючи можливість студентам здобувати знання від провідних викладачів та фахівців з різних країн. Такі платформи забезпечують доступ до онлайн-курсів, які відповідають найсучаснішим тенденціям та вимогам ринку праці. Завдяки інтерактивним функціям та широкому спектру навчальних матеріалів, віртуальні платформи стали важливим елементом для розвитку професійних компетентностей та підвищення кваліфікації студентів [6].

Подібно до хмарних технологій, віртуальні навчальні платформи надають значну гнучкість, дозволяючи студентам обирати час і темп навчання, що є особливо актуальним у сучасних умовах професійної підготовки. Приклади використання віртуальних платформ у професійній освіті (табл. 3.)

- Coursera – одна з найбільш відомих платформ для онлайн-навчання, що пропонує широкий спектр курсів із різних галузей, включаючи технології, бізнес, дизайн та інженерію. Платформа співпрацює з провідними університетами світу, надаючи сертифікацію після завершення курсів.
- Udemy – платформа, орієнтована на практичне навчання. Курси на Udemy розробляються експертами з різних галузей, зокрема професіоналами, які мають значний досвід роботи в конкретних сферах. Це дає можливість студентам отримувати практичні навички, необхідні для їхньої професійної діяльності.
- FutureLearn – британська онлайн-платформа, яка співпрацює з багатьма університетами та професійними організаціями. FutureLearn спеціалізується на наданні курсів у таких сферах, як медицина, інженерія, соціальні науки, що робить її актуальною для студентів, які прагнуть здобути освіту в конкретних професійних галузях.

Таблиця 3

Основні характеристики віртуальних навчальних платформ у професійній освіті

Платформа	**Особливості**	**Ключові переваги**
Coursera	Широкий вибір курсів від провідних університетів та організацій, сертифікація після завершення	Доступ до міжнародної експертизи, гнучкість у навчанні, визнані сертифікати
Udemy	Практичні курси від експертів із різних галузей	Орієнтованість на практичні навички, можливість отримання знань від професіоналів-практиків
FutureLearn	Співпраця з університетами та професійними організаціями, особливий акцент на професійній освіті	Курси з конкретних професійних галузей, отримання знань від фахівців-практиків, сертифікація після завершення

Симулятори та віртуальні лабораторії є одним із найбільш інноваційних і важливих інструментів, що активно використовуються у професійній освіті. Вони дозволяють студентам моделювати реальні робочі ситуації та відпрацьовувати практичні навички у безпечному віртуальному середовищі. Таке програмне забезпечення забезпечує можливість отримати досвід у вирішенні реальних завдань, які студенти згодом зустрічатимуть у своїй професійній діяльності [7].

Симулятори та віртуальні лабораторії відіграють ключову роль у розвитку практичних компетентностей, адже вони дають змогу без ризику помилок та матеріальних втрат випробувати різні сценарії реальних робочих умов. Особливо це актуально для професій, які потребують високого рівня технічних навичок, таких як інженерія, IT, медицина, будівництво тощо.

Приклади використання симуляторів та віртуальних лабораторій у професійній освіті:

- Cisco Packet Tracer – програмне забезпечення для моделювання мережевої інфраструктури, що дозволяє студентам створювати та тестувати віртуальні комп'ютерні мережі, вивчаючи основи роботи мережевого обладнання та технологій.
- Labster – віртуальна лабораторія, яка надає доступ до симуляцій у різних наукових галузях, таких як біологія, хімія, фізика та медицина. Вона дозволяє студентам виконувати лабораторні експерименти у віртуальному сере-

довищі, отримуючи практичний досвід у безпечний спосіб [8].

- PTC Creo Simulate – інженерне програмне забезпечення для моделювання та симуляції, яке дозволяє студентам працювати з віртуальними моделями механічних конструкцій, тестувати їх на міцність і вивчати поведінку матеріалів під навантаженням.

Симулятори та віртуальні лабораторії є важливим інструментом у професійній освіті, що дозволяє студентам здобувати практичні навички в безпечному середовищі, моделюючи реальні робочі ситуації. Такі технології не лише підвищують ефективність навчання, але й забезпечують можливість дистанційного доступу до практичних завдань, що робить процес підготовки фахівців гнучкішим та сучаснішим. Симулятори, такі як Cisco Packet Tracer, Labster і PTC Creo Simulate, сприяють розвитку професійних компетентностей студентів, що є необхідним для їх успішної кар'єри на сучасному ринку праці [8].

Соціальні мережі та онлайн-спільноти відіграють значну роль у професійній освіті, оскільки вони є платформами для професійного розвитку, обміну досвідом і комунікації з фахівцями галузі. Ці інструменти допомагають студентам та викладачам створювати та розвивати професійні зв'язки, отримувати нову інформацію про тенденції у своїй професії, а також підтримувати комунікацію з колегами, фахівцями та експертами у різних сферах (табл. 4).

Таблиця 4

Основні соціальні мережі та платформи для професійного розвитку в Україні

Платформа	Опис	Ключові переваги
LinkedIn	Професійна соціальна мережа для пошуку роботи, участі у групах за інтересами, розвитку кар'єри.	Налагодження професійних зв'язків, пошук роботи, обмін досвідом на глобальному рівні.
Facebook	Соціальна мережа для обміну професійним контентом, участі у групах за професійними інтересами.	Спілкування з професіоналами, участь у тематичних групах, обговорення актуальних питань.
Telegram	Платформа для обміну повідомленнями, створення професійних груп та каналів для обміну знаннями.	Обговорення професійних питань, доступ до новин галузі через спеціалізовані канали.
Viber	Месенджер, що використовується для організації професійних груп та обміну матеріалами.	Легка організація комунікації у групах для студентів та викладачів, обмін навчальними матеріалами.
YouTube	Платформа для обміну освітнім відеоконтентом (лекції, вебінари, майстер-класи).	Отримання знань через відеоматеріали, доступ до актуальних професійних курсів та лекцій.
Prometheus	Українська онлайн-платформа для навчання з курсами від провідних викладачів.	Доступ до безкоштовних онлайн-курсів, орієнтованих на український ринок та актуальні професійні програми.

Соціальні мережі та онлайн-спільноти в Україні активно сприяють професійному розвитку та освіті. Використання таких платформ, як LinkedIn, Facebook, Telegram, Viber, YouTube та Prometheus, дозволяє студентам і викладачам налагоджувати професійні зв'язки, отримувати актуальну інформацію про нові освітні та кар'єрні можливості, а також обмінюватися досвідом у межах української та міжнародної професійної спільноти. Це забезпечує необхідні інструменти для розвитку професійних компетенцій та підвищення кваліфікації в умовах глобалізації та змін на ринку праці

Інтеграція мобільних додатків у навчальний процес є важливим кроком у сучасній педагогіці, що відображає всеосяжну роль цифрових технологій у сучасному суспільстві. У той час як смартфони та планшети стають все більше поширеними серед студентів, використання цих пристроїв в освітніх цілях є не тільки логічним розвитком, але й необхідною адаптацією до змін, що відбуваються в навчальному процесі [9].

Доступність – є ще один важливим фактором, який наголошує на важливості мобільних додатків в освіті. Такі інструменти можуть подолати відстань між студентами та освітніми ресурсами, відкриваючи доступ до величезної кількості інформації та навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці. Така гнучкість є надзвичайно важливою в сучасному швидкоплинному світі, де студенти часто балансують між кількома зобов'язаннями та потребують можливості навчатися за власним розкладом. Мобільні додатки сприяють цьому, дозволяючи студентам взаємодіяти з навчальним контентом поза межами традиційної аудиторії, сприяючи безперервному і самокерованому навчанню [9].

Серед найпопулярніших додатків у цій галузі вирізняється Khan Academy, яка пропонує велику кількість навчальних відео, практичних вправ і персоналізованих навчальних траєкторій. Завдяки зрозумілому інтерфейсу та адаптивним алгоритмам навчання, студенти можуть навчатися у зручному для них темпі та успішно опановувати навіть складні дисципліни. Подібно до цього, Duolingo здійснив революцію у вивченні мов, завдяки гейміфікованому підходу, який включає інтерактивні уроки та систему нагород, що залучають студентів до навчального процесу та створюють ефект занурення у мовне середовище.

Для викладачів, які прагнуть покращити комунікацію та співпрацю у класі, Google Classroom є незамінним інструментом. Цей додаток, завдяки інтеграції з іншими сервісами Google Suite, полегшує управління завданнями, надання зворотного зв'язку та організацію обговорень у централізованому цифровому середовищі. Також Quizlet пропонує універсальні інструменти для навчання, включаючи настроювані флешкартки, вікторини та навчальні ігри, що допомагають студентам краще засвоювати навчальний матеріал завдяки активному повторенню та використанню інтервального методу запам'ятовування.

Окрім інструментів для індивідуального навчання та управління класом, мобільні додатки забезпечують доступ до якісних онлайн-курсів і освітніх ресурсів. Coursera є провідною платформою, яка надає доступ до курсів від провідних

університетів і освітніх інституцій у всьому світі, охоплюючи широкий спектр дисциплін – від комп'ютерних наук до соціальних наук. Тим часом AnkiDroid Flashcards використовує алгоритми інтервального повторення для покращення процесу запам'ятовування та утримання знань, що робить його популярним серед студентів, які шукають ефективні методи навчання.

Для поліпшення комунікації та співпраці у класі, Edmodo надає комплексне рішення, яке дозволяє викладачам, студентам та їхнім батькам брати участь у змістовній взаємодії, обмінюватися ресурсами та підтримувати освітні спільноти. Завдяки інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу та потужному функціоналу, Edmodo стає ефективним інструментом для організації змішаного навчання та розвитку цифрових освітніх спільнот. Водночас Photomath ілюструє інтеграцію сучасних технологій в освіту, дозволяючи студентам розв'язувати математичні задачі шляхом сканування рукописних або надрукованих рівнянь за допомогою камери мобільного пристрою.

Представлені мобільні додатки відіграють ключову роль у підтримці інтерактивного навчання та розвитку самостійної роботи студентів. Вони забезпечують гнучкий доступ до освітніх ресурсів, надаючи можливість студентам навчатися в зручний для них час і у власному темпі. Це особливо актуально в умовах дистанційного навчання, коли доступ до ресурсів і можливість комунікації з викладачами є обмеженими.

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. Узагальнюючи, можна стверджувати, що впровадження мережевих технологій у професійну освіту є невід'ємною частиною модернізації освітнього процесу в умовах цифровізації. Мережеві технології сприяють гнучкості та доступності навчального процесу, забезпечують широкі можливості для комунікації, спільної роботи та обміну навчальними ресурсами між студентами та викладачами. Використання таких інструментів, як хмарні технології, віртуальні платформи, симулятори, соціальні мережі та мобільні додатки, створює інноваційне освітнє середовище, яке відповідає сучасним потребам професійної підготовки майбутніх педагогів.

Таким чином, професійна освіта за допомогою сучасних мережевих технологій отримує нові можливості для підготовки фахівців, що відповідають вимогам ринку праці, і сприяє розвитку необхідних професійних компетентностей студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Цифровізації освітньої діяльності закладів професійної освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732956/1/Цифровізації освітньої діяльності закладів професійної освіти.pdf.
2. Цифровізація української освіти: реалізація, проблеми і перспективи. URL: https://oplatforma.com.ua/article/16004-tsifrovizatsiya-ukrainskoi-osviti-realizatsiya-problemi-i-perspektivi
3. Розпорядження КМУ від 3 березня 2021 р. № 167-р Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text
4. Цифрові компетенції в Україні та Європі URL: https://web.kpi.kharkov.ua/si/tsifrovi-kompetentsiyi-v-ukrayinita-yevropi/.
5. Роль та вплив хмарних технологій в освіті. URL: https://wezom.com.ua/ua/blog/rol-ta-vpliv-hmarnih-tehnologiy-v-osviti
6. Сисоєва С. Цифровізація неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 4. С. 24–32.
7. Все про віртуальну лабораторію. URL: https://vseosvita.ua/library/vse-pro-virtualnu-laboratoriiu-742025.html
8. Віртуальні лабораторії для реальних знань: у КДПУ навчають із використанням платформи Labster. URL: https://kdpu.edu.ua/press-centre/novyny/novyny-osvity/21106-virtualni-laboratoriyi-dlya-realnykh-znan-u-kdpu-navchayut-iz-vykorystannyam-platformy-labster.html
9. Інтеграція мобільних додатків у освітній процес: аналіз ефективності та можливостей для здобувачів освіти. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/download/1174/1041/1054

REFERENCES

1. Tsyfrovizatsiya osvitn′oyi diyal′nosti zakladiv profesiynoyi osvity [Digitalization of educational activities of vocational education institutions]. (n.d.). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732956/1/Цифровізації%20освітньої%20діяльності%20закладів%20професійної%20освіти.pdf [in Ukrainian]
2. Tsyfrovizatsiya ukrayins′koyi osvity: realizatsiya, problemy i perspektyvy [Digitalization of Ukrainian education: implementation, problems and prospects]. (n.d.). URL: https://oplatforma.com.ua/article/16004-tsifrovizatsiya-ukrainskoi-osviti-realizatsiya-problemi-i-perspektivi [in Ukrainian]
3. Kabinet Ministriv Ukrayiny. (2021). Rozporyadzhennya KMU vid 3 bereznya 2021 r. № 167-r Pro skhvalennya Kontseptsiyi rozvytku tsyfrovykh kompetentnostey ta zatverdzhennya planu zakhodiv z yiyi realizatsiyi [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 3. № 167-r On approval of the Concept for the development of digital competences and approval of the action plan for its implementation]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian]
4. Tsyfrovi kompetentsiyi v Ukrayini ta Yevropi [Digital competences in Ukraine and Europe]. (n.d.). URL: https://web.kpi.kharkov.ua/si/tsifrovi-kompetentsiyi-v-ukrayinita-yevropi/ [in Ukrainian]
5. Rol′ ta vplyv khmarnykh tekhnolohiy v osviti [Role and impact of cloud technologies in education]. (n.d.). URL: https://wezom.com.ua/ua/blog/rol-ta-vpliv-hmarnih-tehnologiy-v-osviti [in Ukrainian]
6. Sysoyeva, S. (2021). Tsyfrovizatsiya nepererv noyi profesiynoyi osvity [Digitalization of lifelong vocational education]. Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka. (4). S. 24–32. [in Ukrainian]
7. Vse pro virtual′nu laboratoriyu [All about the virtual laboratory]. (n.d.). URL: https://vseosvita.ua/library/vse-pro-virtualnu-laboratoriiu-742025.html [in Ukrainian]
8. Virtual′ni laboratoriyi dlya real′nykh znan′: u KDPU navchayut′ iz vykorystannyam platformy Labster [Virtual laboratories for real knowledge: at KDPU they teach using the Labster platform]. (n.d.). URL: https://kdpu.edu.ua/press-centre/novyny/novyny-osvity/21106-virtualni-laboratoriyi-dlya-realnykh-znan-u-kdpu-navchayut-iz-vykorystannyam-platformy-labster.html [in Ukrainian]
9. Intehratsiya mobil′nykh dodatkiv u osvitniy protses: analiz efektyvnosti ta mozhlyvostey dlya zdobuvachiv osvity [Integration of mobile applications into the educational process: analysis of efficiency and opportunities for students]. (n.d.). URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/download/1174/1041/1054 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛИТВИН Андрій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх педагогів, професійно-технічна освіта, інновації в освіті.

ВЕЛИКДАН Юлія – старший викладач кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: інформаційні технології в освіті, професійна підготовка майбутніх вчителів технологій, формування ІК-компетентностей майбутніх педагогів.

NFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LYTVYN Andrii – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Training at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: teacher training, vocational education, educational innovations.

VELYKDAN Yuliia – Senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: information technologies in education, professional training of future technology technicians, formation of IC competencies of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 25.12.2025 р.

УДК 378.046:631.1
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-64-67

МАРИНЧЕНКО Євгеній –
доктор філософії, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
ORCID: https//orcid.org/0000-0001-9738-2778
e-mail: marinchenko1993@ukr.net

ГАЛІСЕВИЧ Вадим –
аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
e-mail: v.halisevych@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АГРАРНОМУ ВИРОБНИЦТВІ

У статті всебічно розглянуто проблему формування здатності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сфері сільськогосподарського виробництва в умовах опанування навчальної дисципліни «Виробниче навчання». Показано, що сучасні трансформаційні процеси в аграрному секторі, зумовлені впровадженням високотехнологічного обладнання, цифрових систем контролю, сучасних методів технічного обслуговування та ремонту техніки, потребують оновлених підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів. У цьому контексті виробниче навчання виступає ключовим елементом професійної освіти, який забезпечує інтеграцію фундаментальних знань, практичних умінь та інноваційного досвіду.

Розкрито зміст і завдання дисципліни, що охоплюють опанування слюсарної справи, виконання демонтажно-монтажних, регулювальних і діагностичних робіт агрегатів тракторів і автомобілів, використання контрольно-вимірювального обладнання, виявлення причин технічних несправностей і проведення ремонтних операцій різної складності. Наголошено, що формування здатності до інноваційної діяльності відбувається через освоєння технологій сучасного машинобудування, застосування інструментів цифрової діагностики, моделювання технічних процесів, роботу з новітнім обладнанням і виконання завдань професійної спрямованості.

З'ясовано, що дисципліна «Виробниче навчання» сприяє розвитку загальних і фахових компетентностей, визначених освітньою програмою: уміння приймати обґрунтовані технічні рішення, організовувати безпечні умови праці, використовувати сучасні методи технічного контролю, управляти ресурсами та виробничими процесами. Стверджується, що практикоорієнтований характер дисципліни забезпечує формування таких здатностей, як технологічна мобільність, професійна гнучкість, уміння прогнозувати виробничі ризики, застосовувати інновації у сфері ремонту й технічного обслуговування машин.

У статті доведено, що ефективність формування здатності до інноваційної діяльності залежить від актуалізації змісту виробничого навчання, урахування сучасних тенденцій розвитку аграрної техніки, удосконалення методичного супроводу, упровадження активних методів навчання, використання цифрових, віртуальних та симуляційних технологій. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних з оптимізацією виробничого навчання, модернізацією освітнього середовища й розвитком методичної системи підготовки педагогів аграрного профілю.

Ключові слова: *виробниче навчання; професійна підготовка; здатність до інноваційної діяльності; аграрне виробництво; педагог професійного навчання; професійні компетентності; технічне обслуговування; цифрова діагностика; практикоорієнтована підготовка; освітня програма.*

MARYNCHENKO Yevhenii –
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education and Technologies of Agricultural Production of Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko
ORCID: https//orcid.org/0000-0001-9738-2778
e-mail: marinchenko1993@ukr.net

HALISEVYCH Vadym –
PhD student at the Department of
Vocational Education and Technologies of
Agricultural Production of Glukhiv National
Pedagogical University named after
Oleksandr Dovzhenko
e-mail: v.halisevych@gmail.com

FORMATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' ABILITY FOR INNOVATION ACTIVITY IN AGRICULTURAL PRODUCTION

The article comprehensively examines the issue of developing the ability of future vocational education teachers to engage in innovative activities within the field of agricultural production while mastering the academic discipline "Industrial Training." It is demonstrated that modern transformational processes in the agricultural sector, driven by the implementation of high-tech equipment, digital control systems, and advanced methods of technical maintenance and machinery repair, require updated approaches to the professional training of pedagogical staff. In this context, industrial training serves as a key component of vocational education, ensuring the integration of fundamental knowledge, practical skills, and innovative experience.

The content and objectives of the discipline are revealed, encompassing the acquisition of skills in metalworking, performing disassembly–assembly, adjustment, and diagnostic operations on tractor and automobile units, using measuring and diagnostic equipment, identifying causes of technical malfunctions, and carrying out repair operations of varying complexity. It is emphasized that the development of innovative activity abilities occurs through the assimilation of modern mechanical engineering technologies, the use of digital diagnostic tools, modelling of technical processes, working with advanced equipment, and completing profession-oriented tasks.

It is identified that the discipline "Industrial Training" contributes to developing both general and professional competencies defined by the educational program: the ability to make well-founded technical decisions, organize safe working conditions, apply contemporary methods of technical control, and manage resources and production processes. It is argued that the practice-oriented nature of the discipline ensures the formation of such abilities as technological mobility, professional flexibility, the ability to anticipate production risks, and the capacity to apply innovations in machinery repair and technical servicing.

The article demonstrates that the effectiveness of developing the ability to engage in innovative activity depends on updating the content of industrial training, considering current trends in the development of agricultural machinery, improving methodological support, implementing active teaching methods, and integrating digital, virtual, and simulation technologies. Prospects for further research are outlined, including the optimization of industrial training, modernization of the educational environment, and enhancement of the methodological system for preparing agricultural-profile teachers.

Key words: *industrial training; vocational education; ability for innovative activity; agricultural production; vocational education teacher; professional competencies; technical maintenance; digital diagnostics; practice-oriented training; educational program.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток аграрної сфери супроводжується активним упровадженням цифрових, біотехнологічних та інженерно-технічних інновацій, що докорінно змінюють зміст професійної діяльності у сільськогосподарському виробництві. За таких умов особливої ваги набуває проблема формування здатності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності, адже саме педагог професійної освіти виступає ключовою ланкою у підготовці кваліфікованих робітників, спроможних ефективно працювати з новітньою технікою та технологіями.

Одним із найефективніших чинників становлення такої здатності є виробниче навчання, яке в сучасних умовах розглядається не лише як засіб формування професійних умінь, а й як простір професійно-творчої діяльності, застосування інноваційних технологій, опанування цифрових засобів аграрного виробництва та розвитку педагогічних компетентностей [3].

Особливе значення виробниче навчання має для майбутніх педагогів професійного навчання, оскільки їхня діяльність під час опанування дисципліни моделює професійну діяльність фахівців аграрного виробництва та одночасно формує їхню педагогічну компетентність. Студенти мають можливість не лише відпрацювати професійні навички, але й усвідомити специфіку організації трудового процесу, комунікації в колективі, застосування інноваційних рішень і технологій, оцінювання ефективності виробничих операцій. Це сприяє формуванню здатності майбутнього педагога орієнтуватися в сучасному виробничому середовищі, прогнозувати труднощі й знаходити оптимальні шляхи їх подолання, аргументовано обґрунтовувати власні професійні рішення.

З огляду на стрімкий розвиток аграрних технологій, упровадження нових моделей технічного оснащення, цифрових сервісів та енергоефективних технологій, удосконалення змісту виробничого навчання стає актуальним завданням професійної освіти. Майбутній педагог має бути здатним працювати в умовах сучасного виробництва та навчати цьому інших, що вимагає оновлення змісту, методик і засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інноваційного розвитку аграрної галузі, сутності інноваційних процесів, їхнього впливу на продуктивність та ефективність виробництва широко розкриті в дослідженнях українських учених, зокрема В. Андрійчука, Н. Василенка, О. Гапченка, О. Дація, В. Денисюка, М. Кропивка, М. Маліка, Л. Малишевої, А. Михайлова, О. Нужної, Т. Орової, П. Саблука та ін. Їхні праці акцентують на необхідності впровадження науково-технічних інновацій та розвитку інноваційного мислення фахівців аграрного сектору, що є надзвичайно важливим і для підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Мета статті - висвітлення особливостей формування здатності майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві в процесі виробничого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасний розвиток аграрного сектору України характеризується швидким оновленням технологій, механізації та цифровізації виробничих процесів, що істотно змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Педагог, який працюватиме у сфері професійної освіти аграрного профілю, повинен володіти інтегрованими здатностями, які дозволяють ефективно здійснювати інноваційну діяльність, впроваджувати новітні технології, формувати в здобувачів професійної освіти сучасні техніко-технологічні уміння та забезпечувати конкурентоспроможність майбутніх кваліфікованих робітників.

Здатність до інноваційної діяльності в аграрному виробництві розглядається як сукупність технологічних, методичних, проєктувальних, організаційно-комунікативних і самоосвітніх характеристик особистості, що інтегруються у процесі аудиторної та практичної підготовки. Особливе місце у формуванні таких здатностей відіграє дисципліна «Виробниче навчання», яка забезпечує практикоорієнтований, технологічно спрямований і компетентнісний характер професійної освіти [4].

Розгортання змісту дисципліни створює підґрунтя для формування цілісної системи здатностей майбутнього педагога професійного навчання, зокрема:

- технологічних – володіння інструментами діагностики, методами ремонту, технологічними картами, уміння оцінювати технічний стан обладнання;
- методичних – уміння демонструвати виробничі операції, навчати правилам безпеки, планувати навчальні заняття з урахуванням технологічної специфіки;
- організаційно-управлінських – здатність організувати роботу навчальної групи у виробничих умовах, забезпечити контроль і оцінювання результатів діяльності;
- аналітичних – здатність визначати причини несправностей, здійснювати техніко-технологічний аналіз, обґрунтовувати вибір методів ремонту;
- інноваційних – уміння застосовувати сучасні технології діагностики, новітні матеріали, цифрові інструменти моніторингу технічних процесів.

У межах вивчення дисципліни «Виробниче навчання» визначено низку ключових завдань, кожне з яких спрямоване на розвиток конкретних здатностей майбутнього педагога. Серед них:

1. Формування професійних умінь виконання демонтажно-монтажних, розбирально-складальних і регулювальних робіт. Ці завдання забезпечують розвиток технологічної здатності працювати з механізмами, орієнтуватися у конструкції агрегатів, пояснювати здобувачам принципи їх функціонування.

2. Формування умінь роботи з обладнанням та пристосуваннями з дотриманням правил безпеки праці. Це сприяє формуванню здатності організовувати безпечне освітнє середовище та навчати здобувачів культури праці й виробничої дисципліни.

3. Формування умінь використовувати контрольно-вимірювальні прилади. Такий досвід дозволяє педагогові здійснювати кваліфіковану діагностику, демонструвати методи вимірювання, інтерпретувати результати.

4. Розвиток здатності визначати причини спрацювання та пошкодження деталей. Це сприяє розвитку аналітичних і прогностичних здатностей, необхідних у педагогічній та виробничій діяльності.

5. Оволодіння навичками слюсарної справи. Цей компонент забезпечує розвиток практико-орієнтованих здатностей, що є обов'язковою передумовою успішної професійно-педагогічної діяльності.

Такі завдання дозволяють не лише сформувати професійні технологічні уміння, а й інтегрувати їх у методичну та педагогічну діяльність майбутніх фахівців [2].

Формування здатностей майбутнього педагога професійного навчання у процесі вивчення дисципліни «Виробниче навчання» має безпосередній зв'язок із набуттям загальних та фахових компетентностей [1].

Загальні компетентності, зокрема здатність зберігати й примножувати культурні та наукові цінності, приймати обґрунтовані рішення, сприяють розвитку гуманістичного світогляду, професійної відповідальності та технологічного мислення.

Спеціальні компетентності, що передбачають уміння застосовувати положення фундаментальних наук, використовувати методи організації праці відповідно до вимог екологічної та техногенної безпеки, є базою для:

- формування складних технологічних здатностей;
- здатності навчати здобувачів принципам безпечної експлуатації техніки;
- уміння адаптувати освітні технології до виробничого середовища;
- розвитку інноваційної ініціативності педагога.

Кожен із цих результатів відображає конкретні здатності, що формуються в процесі виробничого навчання, і визначає рівень здатності майбутнього педагога до роботи в інноваційному аграрному виробництві.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження дало змогу встановити, що формування здатності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві є комплексним процесом, який поєднує опанування сучасних аграрних технологій, розвиток педагогічних умінь та забезпечення практичного досвіду.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у:

– розробленні моделей виробничого навчання, спрямованих на розвиток інноваційного мислення;

– удосконаленні методичного забезпечення формування здатності до інноваційної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Маринченко Є. О. Інновації в галузі сільськогосподарського виробництва: зміст та класифікаційні ознаки. *Науковий журнал «АГРАРНІ ІННОВАЦІЇ».* «Інститут кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України». 2024. № 22. С. 74-80.

2. Маринченко Є. О., Маринченко І. В., Формування професійно-мобільної особистості майбутнього педагога професійного навчання за допомогою інноваційних педагогічних технологій. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 2024. № 215 (2024). С. 64-68

3. Маринченко Є. О., Муковоз М. І. Формування творчого потенціалу майбутніх педагогів професійного навчання в контексті сучасного ринку праці. *«Наукові інновації та передові технології»* (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2025. № 4 (44) 2025. С. 1302-1311

4. Маринченко Є. О., Ситніков О. М., Галісевич В. Г. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023.

REFERENCES

1. Marynchenko, Ye. O., Kucher, O. A., Marushko, P. V. (2023). Vykorystannia mizhdystsyplinarnykh zv'iaziv pid chas formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [Innovations in agricultural production: content and classification features]. Innovatsiina pedahohika. (63). Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii. [in Ukrainian]

2. Marynchenko, Ye. O., Sytnikov, O. M., Halisyevych, V. H. (2023). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [Formation of a professionally mobile personality of a future vocational education teacher using innovative pedagogical technologies]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia». Seriia «Medytsyna»). [in Ukrainian]

3. Marynchenko, Ye. O. (2024). Innovatsii v haluzi silskohospodarskoho vyrobnytstva: zmist ta klasyfikatsiini oznaky [Formation of the creative potential of future vocational education teachers in the context of the modern labor market]. Ahrarni innovatsii. (22). S. 74–80. Instytut klimatychno oriientovanoho silskoho hospodarstva Natsionalnoi akademii ahrarnykh nauk Ukrainy. [in Ukrainian]

4. Marynchenko, Ye. O., Marynchenko, I. V. (2024). Formuvannia profesiino-mobilnoi osobystosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia za dopomohoiu innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future vocational education teachers using digital technologies]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. 215. S. 64–68. Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МАРИНЧЕНКО Євгеній – доктор філософії, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій сіль-ськогосподарського виробництва Глухівського націо-нального педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: професійна освіта, аграрні технології, методика викладання, інноваційні освітні підходи.

ГАЛІСЕВИЧ Вадим – аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: формування інноваційних і професійно-технологічних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання через інтеграцію теоретичної підготовки, виробничого навчання та сучасних цифрових технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MARYNCHENKO Yevhenii – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education and Technologies of Agricultural Production of Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko.

Scientific interests: vocational education, agricultural technologies, teaching methods, innovative educational approaches.

HALISEVYCH Vadym – PhD student at the Department of Vocational Education and Technologies of Agricultural Production of Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko.

Scientific interests: formation of innovative and professional and technological competencies of future vocational teachers through the integration of theoretical training, practical training and modern digital technologies.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 001.102:02: 930.25(045)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-67-72

МОРГУН Алла –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри готельно-ресторанної та музейної справи Мукачівського державного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4434-4919
e-mail: morgunalla56@gmail.com

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Стаття присвячена комплексному аналізу цифрової трансформації аналітико-синтетичної обробки інформації та її впливу на професійну підготовку фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи. У дослідженні підкреслюється, що цифровізація, яка охоплює всі сфери суспільної діяльності, формує нову парадигму роботи з інформацією та зумовлює необхідність глибокої модернізації освітніх програм. Автор наголошує, що традиційні процеси відбору, аналізу, систематизації й узагальнення

даних зазнали суттєвих змін під впливом таких технологій, як штучний інтелект, хмарні обчислення, автоматизовані інформаційні системи та аналіз великих даних. Сучасний інструментарій дає змогу автоматизувати рутинні операції, підвищити точність аналітичних процедур та розширити можливості роботи з великими обсягами інформаційних ресурсів.

Особлива увага приділяється новим вимогам до компетентностей фахівців, серед яких ключовими стають цифрова грамотність, уміння працювати з метаданими, навички програмування, застосування ШІ-інструментів та розуміння етичних і правових аспектів цифрового середовища. Автор підкреслює необхідність доповнення традиційних дисциплін курсами із сучасних ІТ, інформаційної безпеки, роботи з цифровими платформами та сервісами хмарної інфраструктури. Наголошено на важливості розвитку soft skills – критичного мислення, комунікації, здатності до безперервного професійного розвитку, адже цифрова трансформація створює динамічне середовище, яке потребує постійної адаптації.

Висвітлюється значення міжнародної інтеграції в підготовці майбутніх фахівців, зокрема через участь у проєктах і програмах, спрямованих на цифровізацію інформаційної інфраструктури. Автор доходить висновку, що ефективна професійна підготовка у сфері бібліотечної, інформаційної та архівної справи можлива лише за умови впровадження міждисциплінарного підходу, інтеграції сучасних цифрових технологій та посилення практичної складової освіти. Цифрова трансформація не лише розширює можливості фахівців, але й вимагає нового мислення, здатності працювати в умовах швидких технологічних змін і відповідати викликам сучасного інформаційного суспільства.

Ключові слова: *цифрова трансформація, аналітико-синтетична обробка інформації, бібліотечна справа, архівна справа, цифрові компетентності.*

MORHUN Alla –
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Hotel-Restaurant and Museum Studies
of Mukachevo State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4434-4919
e-mail: morgunalla56@gmail.com

DIGITAL TRANSFORMATION OF ANALYTICAL AND SYNTHETIC INFORMATION PROCESSING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LIBRARY, INFORMATION AND ARCHIVAL SCIENCE SPECIALISTS

The article provides a comprehensive analysis of the digital transformation of analytic-synthetic information processing and its impact on the professional training of specialists in library, information, and archival studies. The study emphasizes that digitalization, which increasingly penetrates all spheres of social activity, is shaping a new paradigm of information management and requires a fundamental modernization of educational programs. Traditional processes of selecting, analyzing, systematizing, and synthesizing information are undergoing significant changes due to the introduction of artificial intelligence, cloud computing, automated information systems, and big data analytics. These technologies enable the automation of routine tasks, enhance accuracy, and expand opportunities for working with large and diverse information resources.

The article highlights the emergence of new competency requirements for future professionals. Essential skills now include digital literacy, proficiency in working with metadata standards, basic programming, operating AI-based tools, and understanding legal and ethical principles of digital information governance. The author argues for the necessity of supplementing traditional academic disciplines with courses in modern information technologies, cybersecurity, digital platforms, cloud services, and data analysis. Equally important is the development of soft skills – critical thinking, communication, creativity, and lifelong learning – which enable specialists to adapt to the dynamic nature of the digital environment.

The study also underscores the importance of international cooperation in enhancing professional training quality, particularly through participation in digitalization projects and global educational initiatives. The author concludes that effective preparation of library, information, and archival professionals is possible only through an interdisciplinary approach, integration of advanced digital technologies, and strengthening of practice-oriented training. Digital transformation not only expands the professional capabilities of specialists but also requires new ways of thinking, readiness for continuous learning, and the ability to respond to the challenges of the modern information society.

Keywords: *digital transformation, analytical and synthetic information processing, library science, archival science, digital competencies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується стрімким впровадженням цифрових технологій у всі сфери діяльності, що вимагає якісних змін у професійній підготовці фахівців бібіотечної, інформаційної та архівної справи (БІАС). Цифрова трансформація, як комплексний процес інтеграції цифрових технологій у всі сфери людської діяльності, стала визначальним фактором розвитку фахівців зазначеної спеціальності [2]. Ці галузі, що традиційно базуються на аналітико-синтетичній обробці інформації, стикаються з новими викликами та можливостями, які вимагають переосмислення не лише професійних практик, але й системи підготовки фахівців.

Аналітико-синтетична обробка інформації, яка є основою професійної діяльності в цих галузях, зазнає на даний час значних трансформацій під впливом цифровізації. Цей процес передбачає аналіз, систематизацію, узагальнення та синтез інформації для створення структурованих інформаційних продуктів, таких як бібліографічні описи, бази даних, аналітичні огляди чи реферати [1]. При цьому слід зазначити, що цифрова трансформація не лише змінює інструментарій і методи обробки інформації, але й формує нові вимоги до компетентностей фахівців, що потребує адаптації освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Монографія В.О. Копанєвої являє собою системно-інтеграційну концепцією перетворення бібліотеки у компонент «цифрової науки», тобто спрямований процес трансформації функцій бібліотеки від традиційного сховища інформації до активного учасника дослідницького циклу – від накопичення первинних даних до створення нових знань. Авторка обґрунтовує необхідність інтеграції

інструментів наукової інфраструктури, сервісів обробки даних і міжорганізаційних комунікацій, що має пряме відношення до завдань формування аналітико-синтетичних компетенцій у студентів бібліотечної, інфомпаційної та архівної справи: уміння працювати з великими наборами даних, застосовувати інструменти аналізу та відтворювати результат у вигляді репрезентативних наукових артефактів. Ця праця є теоретичним підгрунттям для розробки навчальних траєкторій, орієнтованих на дослідницьку діяльність бібліотеки як платформи для цифрової науки .

Стаття І. В. Струтинської має важливу термінологічно-методологічну функцію: систематизуються дефініції поняття «цифрова трансформація», виокремляються різні рівні стейкхолдерів (наука, бізнес, держава). Окрім того у статті продемонстровано, що відсутність уніфікованого дефініційного апарату створює труднощі під час проєктування освітніх програм та методик оцінювання цифрової зрілості організацій. Авторка зазначає, що у процесі підготовки кадрів неможливо коректно визначити навчальні результати й критерії оцінювання компетентностей без уніфікованої предметно-термінологічної основи; отже перша практична задача – кодифікація дефініцій і адаптація їх до профілю БІАС.

Позиції, представлені у збірниках та тематичних матеріалах (включно з елементами, присвяченими інформаційним технологіям у суміжних галузях: фізкультура, публічне управління, фінанси), ілюструють мультидисциплінарність підходів до цифрової трансформації. Зокрема роботи щодо цифровізації управління муніципальним майном (Олешко А. А., Павлюк К. М.) демонструють, як цифрові сервіси змінюють практики управління, моделювання процесів, інформаційного обміну та ухвалення рішень – аспекти, релевантні для підготовки фахівців БІАС, які мають опанувати моделі ідентифікації, індексації та міжсистемного зв'язування метаданих у складних цифрових екосистемах. У статті розглянуто організаційні та технічні бар'єри впровадження цифрових інструментів у публічному секторі, що корелює з проблематикою підготовки студентів до роботи в реаліях інтегрованих інформаційних систем.

Міжнародні дослідження (Pereira C. S., Durão N., Moreira F., Veloso B. Pereira et al.) та праці з менеджмент-орієнтованого підходу підтверджують, що цифрова трансформація має одночасно технологічний, організаційний і людський виміри; автори досліджують вплив категорій технологій і перешкод на міжнародну бізнес-діяльність, надаючи емпіричні дані щодо зв'язку розмірів підприємств, секторної специфіки та ефективності цифрових ініціатив. Для освітніх програм БІАС це означає необхідність поєднання технічної частини (ІТ-інструменти, алгоритми обробки даних) з розумінням контексту застосування (галузева специфіка, організаційні процеси, нормативні вимоги).

Праця Lardi K. концентрує увагу на «людській частині» цифрової трансформації: питання зміни організаційної культури, управління змінними компетенціями, опору трансформації та навчання дорослих. Такий акцент має пряме методологічне значення для підготовки фахівців БІАС: формування рефлексивних, міждисциплінарних і комунікативних навичок, здатності до адаптації в процесах цифрової трансформації, а також уміння проводити трансфер технологічних рішень у контекстах з різними соціально-організаційними вимогами. Включення «людського виміру» у навчальні плани підкреслює необхідність інтеграції модулів з менеджменту змін, етики даних та комунікацій у професійну підготовку.

Сумарна інтерпретація на підставі аналізованих джерел дозволяє сформулювати кілька ключових висновків, релевантних для науки і практики підготовки кадрів БІАС. По-перше, наявні праці конструюють логіку переходу від інструментального опанування засобів (цифровізація) до системного розуміння ролі бібліотеки/архіву як інтегрованої науково-інформаційної інфраструктури (цифрова наука), що вимагає від випускника не лише технічних навичок, але й здатності проектувати інформаційні процеси в межах міжсекторних екосистем. По-друге, у низці робіт фіксується проксі-проблема: існує розрив між загальними концептами цифрової трансформації та їх конкртеним педагогічним імплементаційним рішенням для спеціальності БІАС (відсутність стандартних компетентнісних матриць; недостатня кількість кейс-практик). По-третє, міжнародні та прикладні дослідження вказують на необхідність поєднання технологічної, організаційної й гуманітарної складових у навчальному дизайні, зокрема через симуляційні практикуми, міждисциплінарні проєкти та індустріальні стажування.

З методологічної точки зору аналізовані публікації пропонують корисні, але фрагментарні інструменти для побудови освітніх програм: термінологічні кодифікації та концептуальні моделі (Струтинська), системно-інтеграційні архітектури і рольові моделі для бібліотеки як наукової платформи (Копанєва), досвід впровадження цифрових сервісів у адміністративних доменах (Олешко, Павлюк), і менеджмент-орієнтовані рецепти для роботи з людьми в процесі трансформації (Lardi). Прямий емпіричний внесок (кількісні дослідження щодо впливу трансформацій у бізнесі) дає Pereira, проте в аналізованому корпусі бракує ґрунтовних емпіричних досліджень саме з фокусом на навчанні аналітико-синтетичної обробки інформації в контексті БІАС (довготривалі інтервенції в навчальних програмах, вимірювання ефективності формованих компетенцій, кейс-контент для архівної/бібліотечної практики).

На основі виявлених закономірностей можна запропонувати практичні орієнтири для подальших досліджень і освітніх змін: поєднувати в навчальних програмах модулі з теорії інформації й даних, практичні лабораторії з DataOps-інструментами та аналітичними платформами, дисципліни з менеджменту змін і етики даних; розробити галузеві компетентнісні матриці, адаптовані до ролей фахівців БІАС у цифрових наукових екосистемах; ініціювати емпіричні проєкти з впровадження та оцінки навчальних інтервенцій (пілоти з міжвузівськими лабораторіями, дуальна

освіта з цифровими інституціями). Ці заходи дозволять заповнити інтелектуальний розрив між загальними моделями цифрової трансформації та їхньою реалізацією у професійній підготовці бібліотечних, інформаційних та архівних фахівців.

Отже, існує міцна концептуальна та міждисциплінарна база для реформування освітньої підготовки в напрямі цифрової науки та аналітико-синтетичної обробки інформації, проте потрібні додаткові прикладні й емпіричні дослідження саме в освітньому полі БІАС для верифікації запропонованих підходів та розроблення операційних навчальних артефактів.

Мета статті. У статті розглядається вплив цифрової трансформації на аналітико-синтетичну обробку інформації та її інтеграцію у професійну підготовку майбутніх фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналітико-синтетична обробка інформації, що включає відбір, аналіз, систематизацію, узагальнення та синтез даних, є основою діяльності бібліотекарів, архівістів та інформаційних аналітиків [1]. Вона забезпечує створення структурованих інформаційних продуктів, таких як бібліографічні описи, бази даних, аналітичні огляди чи реферати, які є ключовими для забезпечення доступності інформації. У контексті цифровізації ці процеси зазнають значних змін, що обумовлює необхідність адаптації освітніх програм до нових реалій.

Традиційно аналітико-синтетична обробка інформації виконувалася вручну або з використанням обмежених автоматизованих засобів, що вимагало значних часових та людських ресурсів [1]. Сучасні цифрові технології, такі як штучний інтелект, хмарні обчислення, аналіз великих даних (Big Data) та автоматизовані інформаційні системи, радикально трансформують цей процес, підвищуючи його ефективність і відкриваючи нові можливості для аналізу та використання інформації [5].

Важливо зазначити, що цифрова трансформація впливає не лише на технічні аспекти обробки інформації, але й на організацію інформаційних ресурсів. Сучасні бібліотеки та архіви переходять від традиційних каталогів до цифрових репозиторіїв, які забезпечують відкритий доступ до інформації через Інтернет [1]. Це вимагає від фахівців знань у галузі управління цифровими платформами, такими як DSpace чи EPrints, а також уміння працювати з метаданими за стандартами Dublin Core чи MARC. Такі зміни підкреслюють необхідність оновлення змісту професійної підготовки для того, щоб майбутні фахівці мали можливість ефективно працювати в умовах цифрового середовища. Крім того, цифрова трансформація відкриває нові перспективи для аналізу інформації, зокрема завдяки використанню технологій штучного інтелекту, які дозволяють автоматизувати категоризацію документів, аналіз текстів та виявлення прихованих закономірностей [9]. Це вимагає від фахівців не лише технічних навичок, але й розуміння принципів роботи таких систем.

У контексті професійної підготовки фахівців цифрова трансформація ставить перед вищими навчальними закладами завдання перегляду освітніх програм. Традиційні дисципліни, такі як бібліографознавство чи архівознавство, залишаються важливими, але вони мають бути доповнені курсами з інформаційних технологій, програмування, аналізу даних та роботи з цифровими платформами [4]. Наприклад, знання основ програмування на Python чи SQL дозволяє фахівцям створювати скрипти для автоматизації обробки великих масивів даних, що є актуальним для інформаційно-аналітичної діяльності [5]. Крім того, хмарні технології, які стають стандартом для зберігання та обробки інформації, вимагають від фахівців уміння працювати з відповідними платформами, такими як Google Cloud чи Microsoft Azure [2]. Ці зміни зумовлюють необхідність міждисциплінарного підходу до підготовки фахівців, який поєднує традиційні знання з сучасними інформаційними технологіями.

Окрім технічних навичок, цифрова трансформація вимагає розвитку soft skills, таких як критичне мислення, комунікація та здатність до навчання протягом усього життя [10]. У динамічному цифровому середовищі фахівці повинні бути готові постійно оновлювати свої знання, щоб відповідати новим технологічним трендам. Наприклад, впровадження штучного інтелекту в аналітико-синтетичну обробку інформації вимагає від фахівців розуміння етичних та правових аспектів, пов'язаних із захистом даних та авторським правом [6]. Це підкреслює необхідність включення до навчальних програм курсів з інформаційної безпеки, кібербезпеки та правових основ цифрової діяльності, що забезпечить підготовку фахівців до сучасних викликів.

Цифрова трансформація також змінює методи викладання у професійній підготовці майбутніх фахівців. Традиційні лекції та семінари доповнюються інтерактивними формами навчання, такими як проектна діяльність, симуляції та кейс-методи, які дозволяють здобувачам отримати практичний досвід роботи з цифровими технологіями [7]. Наприклад, участь у проектах з оцифрування архівних фондів чи створення цифрових бібліотечних каталогів сприяє формуванню практичних навичок, необхідних для професійної діяльності. Крім того, міжнародна співпраця, зокрема через програми Erasmus+ чи Horizon Europe, дозволяє здобувачам та викладачам обмінюватися досвідом й отримувати доступ до передових практик у сфері цифрової трансформації [9]. Таким чином, цифрова трансформація аналітико-синтетичної обробки інформації формує нові виклики та можливості для професійної підготовки, що вимагає комплексного підходу до оновлення освітніх програм і методів навчання.

Отже, одним з ключових аспектів цифрової трансформації є впровадження автоматизованих інформаційних систем, які значно спрощують процеси аналітико-синтетичної обробки інформації. Наприклад, бібліотечні системи, такі як Koha чи Aleph, дозволяють автоматизувати створення

каталогів, індексування та пошук документів, що дає можливість зменшити час на виконання цих завдань і підвищує їх точність [1]. У архівній справі цифрова трансформація сприяє оцифруванню фондів, створенню електронних архівів і впровадженню систем управління документами, таких як Alfresco чи Documentum, які забезпечують швидкий доступ до архівних матеріалів і полегшують їх обробку [6]. Важливо, що використання технологій аналізу великих даних дозволяє фахівцям проводити глибший аналіз інформації, виявляти приховані закономірності та створювати аналітичні продукти високої якості [5].

Необхідно зазначити, що цифрова трансформація створює динамічне середовище, в якому фахівці повинні постійно оновлювати свої знання, щоб відповідати новим технологічним трендам [10]. Наприклад, використання штучного інтелекту для автоматичного аналізу текстів чи категоризації документів вимагає від фахівців розуміння принципів роботи таких систем і вміння їх застосовувати [9]. Це підкреслює необхідність інтеграції міждисциплінарного підходу в освітній процес, який поєднує інформаційні технології, бібліотечну та архівну справу.

Ще одним важливим аспектом є підготовка фахівців до роботи з етичними та правовими нормами цифрової трансформації. Як правило, оцифрування інформації та її розміщення у відкритих депозитаріях пов'язане з питаннями авторського права, захисту персональних даних і кібербезпеки [6]. Отже, майбутні фахівці повинні бути обізнані з міжнародними стандартами, такими як GDPR, і вміти застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Це вимагає включення до навчальних програм курсів з інформаційної безпеки та правових основ цифрової діяльності, що забезпечить підготовку фахівців до викликів сучасного інформаційного середовища.

Також необхідним є розвиток міжнародної співпраці у сфері професійної підготовки. Цифрова трансформація бібліотечної, інформаційної та архівної справи є глобальним явищем, і обмін досвідом з іншими країнами також може сприяти підвищенню якості освіти [9].

На завершення, цифрова трансформація аналітико-синтетичної обробки інформації кардинально змінює професійну підготовку фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи. Вона вимагає інтеграції нових технологій, перегляду освітніх програм, розвитку міждисциплінарного підходу та посилення практичної підготовки. Майбутні фахівці повинні володіти не лише традиційними знаннями, але й навичками роботи з цифровими інструментами, розумінням етичних і правових аспектів, а також готовністю до безперервного навчання. Лише за таких умов професійна підготовка відповідатиме викликам інформаційного суспільства, а фахівці зможуть ефективно виконувати свої функції в умовах цифрової трансформації [10].

Аналітико-синтетична обробка інформації, що включає відбір, аналіз, систематизацію, узагальнення та синтез даних, є основою діяльності бібліотекарів, архівістів та інформаційних аналітиків [1]. Вона забезпечує створення структурованих інформаційних продуктів, таких як бібліографічні описи, бази даних, аналітичні огляди чи реферати, які є ключовими для забезпечення доступності інформації. У контексті цифровізації ці процеси зазнають значних змін, що обумовлює необхідність адаптації освітніх програм до нових реалій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Цифрова трансформація аналітико-синтетичної обробки інформації кардинально змінює професійну підготовку фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи, створюючи нові виклики та можливості. Вона вимагає інтеграції сучасних технологій, таких як автоматизовані інформаційні системи, штучний інтелект і хмарні обчислення, у професійну практику та освітні програми. Майбутні фахівці повинні володіти не лише традиційними знаннями з бібліографознавства, архівознавства чи інформаційного менеджменту, але й навичками роботи з цифровими інструментами. Важливим є також розвиток soft skills, що дозволяє фахівцям адаптуватися до динамічних змін у цифровому середовищі.

Етичні та правові аспекти цифрової трансформації стають нормативною частиною професійної підготовки майбутніх фахівців. Включення відповідних курсів до освітніх програм забезпечить їх підготовку до роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства. Міжнародна співпраця також відіграє ключову роль у підвищенні якості освіти, надаючи доступ до глобальних практик і технологій.

Таким чином, професійна підготовка фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи має бути орієнтована на міждисциплінарний підхід, що поєднує традиційні знання з сучасними цифровими компетентностями для того, щоб забезпечити їх конкурентоспроможність та здатність відповідати викликам інформаційного суспільства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Копанєва В. О. Бібліотека в середовищі цифрової науки: системно-інтеграційна взаємодія. наук. ред. О. С. Онищенко. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 120 с.

2. Струтинська І. В. Дефініції поняття «цифрова трансформація». *Причорноморські економічні студії.* 2019. Вип. 48-2. С. 91–96.

3. Постова С. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців. *Матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інформаційні технології в професійній діяльності»* (1 листопада 2022 року, м. Рівне). Рівне. 2022. С. 216–219.

4. Малишевський О. В. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів: досвід педагогічних університетів. *Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету.* 2018. Вип. 2. С. 45–52.

5. Некрасенко Л. А. Інформаційні системи і технології у фінансах. Фінансові технології як складова цифро-вої економіки: тенденції в реаліях пандемії COVID-19. Дніпро : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 112–120.

6. Олешко А. А., Павлюк К. М. Цифрова трансформація сфери управління комунальним майном міста. *Держава та регіони.* Серія: Публічне управління і адміністрування. 2022. № 3 (77). С. 84–88.

7. Науково-методичні основи використання інфор-

маційних технологій в галузі фізичної культури і спорту : збірник наукових праць. Харківська державна академія фізичної культури. Харків : ХДАФК, 2020. Вип. 4. 100 с.

8. Економіко-правові та соціально-технічні напрями еволюції цифрового суспільства : *матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (02 червня 2022 р., м. Дніпро). Дніпро : Університет митної справи та фінансів, 2022. Т. 2. 320 с.

9. Pereira C. S., Durão N., Moreira F., Veloso B. The Importance of Digital Transformation in International Business. *Sustainability.* 2022. № 14. 834. С. 1–26. DOI: https://doi.org/10.3390/su14020834

10. Lardi K. The Human Side of Digital Business Transformation. Wiley. 2022. 240 p. DOI: 10.1002/ 9781119871040.

REFERENCES

1. Kopanieva, V. O. (2020). Biblioteka v seredovyshchi tsyfrovoi nauky: systemno-intehratsiina vzaiemodiia. nauk. red. O. S. Onyshchenko [Library in the environment of digital science: system-integration interaction. Scientific editor: O. S. Onyshchenko]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K.120 s. [in Ukrainian]

2. Strutynska, I. V. (2019). Definitsii poniattia «tsyfrova transformatsiia» [Definitions of the concept of "digital transformation"]. Prychoromorski ekonomichni studii. Vyp. 48-2. S. 91–96. [in Ukrainian]

3. Postova, S. (2022). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky fakhivtsiv [The use of modern information technologies in the process of training specialists]. Materialy KhV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Informatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti» (1 lystopada 2022 roku, m. Rivne). Rivne. S. 216–219. [in Ukrainian]

4. Malyševskyi, O. V. (2018). Formuvannia 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]

5. Nekrashenko, L. A. (2018). Informatsiini systemy i tekhnolohii u finansakh [Information systems and technologies in finance]. Finansovi tekhnolohii yak skladova tsyfrovoi ekonomiky: tendentsii v realiiakh pandemii COVID-19. Dnipro : FOP Tsioma S. P. S. 112–120. [in Ukrainian]

6. Oleshko, A. A., Pavliuk, K. M. (2022). Tsyfrova transformatsiia sfery upravlinnia komunalnym mainom mista [Digital transformation of the city's municipal property management sector]. Derzhava ta rehiony. Seriia: Publichne upravlinnia i administruvannia. № 3 (77). S. 84–88. [in Ukrainian]

7. Naukovo-metodychni osnovy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v haluzi fizychnoi kultury i sportu : zbirnyk naukovykh prats (2020) [Scientific and methodological foundations of the use of information technologies in the field of physical culture and sports: collection of scientific works]. Kharkivska derzhavna akademiia fizychnoi kultury. Kharkiv : KhDAFK. Vyp. 4. 100 s.

8. Ekonomiko-pravovi ta sotsialno-tekhnichni napriamy evoliutsii tsyfrovoho suspilstva : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (2022). (02 chervnia 2022 r., m. Dnipro) [Economic, legal and socio-technical directions of the evolution of the digital society: materials of the International Scientific and Practical Conference (June 2, 2022, Dnipro)]. Dnipro : Universytet mytnoi spravy ta finansiv. T. 2. 320 s.

9. Pereira, C. S., Durão, N., Moreira, F., Veloso, B. (2022). The Importance of Digital Transformation in International Business. Sustainability. № 14. 834. S. 1–26. DOI: https://doi.org/10.3390/su14020834 [in English]

10. Lardi, K. (2022). The Human Side of Digital Business Transformation. Wiley. 240 p. DOI: 10.1002/9781119871040. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОРГУН Алла – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанної та музейної справи Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: цифрова трансформація аналітико-синтетичної обробки інформації у професійній підготовці фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MORHUN Alla – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Hotel-Restaurant and Museum Studies of Mukachevo State University.

Scientific interests: digital transformation of analytical and synthetic information processing in the professional training of library, information, and archival science specialists.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 37(477)"19/20":070.1(045)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-72-77

ПРИБОРА Тетяна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-3508-3382
e-mail: pryborat@gmail.com

АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД СТРАТЕГІЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ЄС У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ

У статті представлено аналітичне дослідження стратегічних документів Європейського Союзу, що визначають основні напрями розвитку медіаосвіти. Їх концептуальна основа охоплює три взаємопов'язані напрями: формування критичного мислення і громадянських компетентностей, розвиток безпечного та етичного інформаційного простору та підтримку освітніх інституцій і професійного зростання педагогів.

Нормативно-правову основу становить «Договір про функціонування Європейського Союзу», який визначає правові засади реалізації освітньої політики ЄС. Рекомендації Ради ЄС спрямовують держави-члени на реалізацію політики розвитку основних

компетентностей. Комунікації Європейської Комісії виступають стратегічними документами програмного типу, які формують політичні пріоритети ЄС у галузі освіти та медіа. Стратегічні плани та рамкові документи визначають методологічні орієнтири для формування цифрової та медіаграмотності в освітніх системах.

Серед експертних ініціатив важливе значення має позиційний документ Європейської ради з питань освіти Штайнера-Вальдорфа аналітично-рекомендаційного характеру, спрямований на оновлення європейської стратегії цифрової освіти. Особливу увагу заслуговують «Керівні принципи EDMO щодо ефективних ініціатив у сфері медіаграмотності», що поєднують нормативні орієнтири та практичні інструменти реалізації освітніх програм, акцентують увагу на розвитку критичного мислення, етичної взаємодії з медіа та активної громадянської участі.

Сильними сторонами європейських документів є їхня стратегічна узгодженість, міжсекторальний характер, довготривала перспектива та підтримка інституційної стійкості освітнього простору. Водночас визначаються й певні обмеження – недостатня деталізація механізмів імплементації у національних освітніх системах і відсутність єдиних критеріїв оцінювання рівня медіаграмотності. Для України ці документи мають концептуальне та практичне значення: вони можуть бути методологічною основою для формування державної політики медіаосвіти, удосконалення підготовки педагогічних кадрів і гармонізації національних освітніх стратегій із європейським простором освіти.

Ключові слова: *медіаграмотність, медіаосвіта, цифрова компетентність, європейська політика, інформаційний простір, демократичні цінності, освіта, критичне мислення.*

PRYBORA Tetyana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Preliminary School and Primary School Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-3508-3382
e-mail: pryborat@gmail.com

AN ANALYTICAL REVIEW OF EU STRATEGIC DOCUMENTS IN THE CONTEXT OF MEDIA EDUCATION DEVELOPMENT

The article presents a thorough analysis of key strategic documents of the European Union which define the directions for the development of media literacy including Digital Education Action Plan 2021–2027, European Democracy Action Plan, European Media and Audiovisual Action Plan and Treaty on the Functioning of the European Union. The results of the analysis show that European policy in the field of media education and digital literacy is comprehensive and based on three interrelated areas: the development of critical thinking and civic competences, the creation of a safe and democratic information space, and systematic support for educational institutions and teachers.

European Union documents form a multi-level regulatory and strategic framework for the development of media education. The Treaty on the Functioning of the European Union lays down the legal basis for the EU education policy. The Council Recommendations define the directions of reforms in the member states. The European Commission Communications are strategic documents that initiate policy and set priorities. The next level consists of strategic plans and frameworks that set methodological guidelines for citizens' digital competence. Expert documents play an important role, in particular the ECSWE *position paper, which is analytical and advisory by nature. The EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives provide an example of a synthesis of normative and practical approaches aimed at the development critical thinking, ethical media consumption and civic participation.*

The strengths of European strategies lie in their systematic nature, focus on long-term perspective, support for cross-sectoral cooperation, and inclusion of education as a key element of information security. Meanwhile, the lack of specificity in the tools for adapting these approaches to national contexts, as well as the absence of unified mechanisms for assessing the level of media literacy in teaching practices are defined among the problematic issues.

These documents are of strategic importance for Ukraine. They can serve as a methodological basis for developing national media education policy. Their practical value lies in the possibility of using the mechanisms developed by the EU as models for building Ukrainian media literacy programmes, taking into account the modern digital environment and the course of European integration.

Key words: *media literacy, media education, digital competence, European policy, information space, democratic values, education, critical thinking.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність аналізу стратегічних документів Європейського Союзу зумовлена глибинними трансформаціями освітнього процесу в умовах цифрового середовища, у якому дедалі інтенсивніше діють педагоги та діти. Цифровізація освітнього простору супроводжується зростанням обсягів інформації, ускладненням комунікаційних процесів, підвищенням ризиків дезінформації, маніпуляцій та інформаційних впливів. Вивчення документів ЄС дає можливість осмислити концептуальні та нормативні засади формування медіа- й цифрової грамотності в Європейському Союзі, визначити механізми їх упровадження в освітню політику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження медіаосвіти не нова. Їй присвячені низка дисертацій вітчизняних дослідників з історії педагогіки (Н. Приходькіна, Г. Головченко) та професійної освіти (С. Іць, Ю. Казаков, О. Кравчишина, П. Саварин, Л. Хмарна, Н. Хміль, М. Яремик). Проте не звертається увага на аналіз стратегічних документів ЄС у контексті розвитку медіаосвіти.

Мета статті полягає у вивченні й аналізі нормативно-правових документів Європейського Союзу, що регламентують розвиток і впровадження медіаосвіти, та визначенні можливостей адаптації європейського досвіду в українському освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіаосвіта в сучасному європейському освітньому просторі розглядається як один із напрямів формування компетентної, критично мислячої та соціально відповідальної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах цифрового суспільства. Саме тому вивчення нормативно-правових засад медіаосвіти в Європейському Союзі має особливе значення для розуміння стратегічних орієнтирів сучасної освітньої політики.

Варто зазначити, що в ЄС не існує єдиного нормативного документа, який би остаточно визна-

чав єдиний шлях розвитку медіаосвіти та перелік і зміст медіа-, цифрових або інформаційних компетентностей для всіх держав-членів. Така ситуація пояснюється багаторівневою структурою управління освітою в ЄС, де держави зберігають автономію у формуванні національних освітніх стандартів, водночас орієнтуючись на узгоджені європейські рамки компетентностей.

Розвиток медіаосвіти в Європі відбувається в контексті реалізації стратегічних документів ЄС, що визначають загальні напрями цифрової трансформації, підвищення інформаційної грамотності та забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів. Зокрема, на наднаціональному рівні Європейська комісія, Європейський парламент і Рада ЄС формують політичні рекомендації, рамкові стратегії та програми, які задають орієнтири для освітньої політики країн-членів.

Проаналізуємо документи ЄС за юридичною силою та стратегічною вагомістю, що корелює з їх впливом на політику й освіту держав-членів.

«Договір про функціонування Європейського Союзу» (2012) [9] формує правову основу для розвитку європейської політики в галузі освіти, професійного навчання, молоді та спорту (ст. 165–166). Саме на основі цього договору ухвалюються всі інші документи. Він задає рамки діяльності Єврокомісії, Ради та парламенту щодо розвитку цифрової та медіаосвіти.

Безпосередньо поняття «медіаосвіта» в цих положеннях не згадуються, однак документ закладає стратегічні засади, на яких розбудовуються європейські ініціативи у сфері цифрових компетентностей, критичного мислення та демократичної участі. У статті 165(1) визначено, що Європейський Союз сприяє розвитку якісної освіти, заохочує співпрацю між державами-членами і доповнює їхні дії та повністю поважає відповідальність національних урядів за зміст навчання, організацію освітніх систем і культурне та мовне розмаїття.

Важливими для функціонування освітньої політики є *Рекомендації ЄС*. Вони мають високий політичний та освітній вплив, оскільки є результатом консенсусу держав-членів і підґрунтям для національних реформ.

Рекомендація Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2018) [3], прийнята на основі ст. 165–166 «Договору про функціонування ЄС», встановлює політичні і соціальні орієнтири для країн-членів.

У документі відображається стратегічна мета ЄС, що полягає в розвитку компетентностей для активного громадянства, соціальної згуртованості та демократичної стійкості. Проте рекомендація не містить прямого посилання на термін «медіаосвіта» та не фокусується безпосередньо на інформаційній безпеці, протидії дезінформації чи медіаманіпуляціям. Цифрова компетентність визначена як одна з основних, що підтверджується в розділі «Рада Європейського Союзу» п. 5. та п. 7 та розділі «Прийняті рекомендації» п. 2.4., п. 3.1, п. 6.3.

Рекомендація Ради ЄС «Щодо ключових факторів, що сприяють успішній цифровій освіті та навчанню» (2023) [4] ухвалена в межах реалізації Плану дій Європейської Комісії щодо цифрової освіти на 2021–2027 рр. і є офіційним стратегічним орієнтиром для держав-членів щодо формування політик цифрової освіти. Вона визначає чотири основні напрями реалізації цифрової освіти: стратегічний підхід до цифрових навичок і компетентностей, міжвідомчу координацію та участь зацікавлених сторін, розбудову потенціалу педагогів і навчальних закладів, цільові інвестиції в якісну цифрову інфраструктуру. У ній також наголошено на важливості цифрової інклюзії, етичного використання штучного інтелекту, розвитку цифрової безпеки та формування цифрової культури в системах освіти.

У документі домінує технологічна сторона. Більшість заходів і рекомендацій спрямовано на цифрову інфраструктуру, STEM-компетентності та навчання педагогів роботі з цифровими платформами. Натомість не приділяється увага питанню формування моральної, естетичної й етичної культури споживання медіа. Крім того спостерігається недостатня інтеграція з європейською політикою у сфері медіаосвіти, визначеною ще в Рекомендації Європейського парламенту 2007 р. «Про медіаграмотність у цифровому середовищі». У документі відсутні прямі згадки про розвиток національних систем медіаосвіти, про роль публічних медіа як освітніх партнерів та підготовку педагогів-медіаосвітян як окремої категорії фахівців. Ще одним обмеженням рекомендацій є практична недооцінка дошкільного та початкового етапів медіаосвіти. План дій зосереджується переважно на загальній і професійній освіті, залишає поза увагою питання формування базових навичок медіасприйняття в молодшому віці.

Рекомендація Ради ЄС «Щодо покращення надання цифрових навичок і компетентностей в освіті та навчанні» (2023) [4] тільки побічно розглядає медіаосвіту. Насамперед варто відзначити, що Рекомендація фактично ототожнює цифрову компетентність із універсальною компетентністю сучасної людини. Такий підхід, хоча й цілком обґрунтований у контексті цифрової трансформації суспільства, все ж обмежує медіаосвітній вимір, оскільки зосереджує увагу переважно на технічних, інструментальних і професійних навичках користування цифровими технологіями. У цьому полягає основне методологічне звуження документа. Медіаосвіта, на відміну від цифрової грамотності, передбачає розвиток критичного мислення, здатність до інтерпретації, оцінювання, етичного осмислення й творчого переосмислення інформаційного контенту. Ці аспекти у Рекомендації окреслено лише побіжно через згадку про боротьбу з дезінформацією, ненавистю, кібербулінгом і потребу формування критичного ставлення до медіа.

Попри наголошення на потребі критичного ставлення до інформації (п. 12), Рекомендація не розкриває поняття «медіакритичність» і не окреслює її педагогічного змісту. Критичне мислення визначається як загальний когнітивний інструмент, а не як компонент медіаосвіти, який охоплює

аналіз медіаповідомлень, розуміння комунікативних стратегій, контекстів, намірів автора, економічних і політичних чинників виробництва медіа.

Комунікації Комісії ЄС – стратегічні документи, які ініціюють політику ЄС, результати, ініціативи та законодавчі пропозиції на певний період. Вони визначають політичні напрями та ініціативи, часто передують директивам і регламентам.

У «Європейському плані дій з демократії» (2020) [7] у пп. 4.3 «Надання громадянам можливості приймати обґрунтовані рішення» основна увага зосереджується на розвитку критичного мислення, цифрової та медіаграмотності через освітні системи держав-членів. Зазначається, що молоді люди в ЄС часто відчувають брак належної освіти у сфері демократії та критичного мислення, що підкреслює необхідність системного оновлення змісту шкільної освіти. Це створює стратегічну рамку, в якій педагоги виступають як провідники формування здатності учнів самостійно орієнтуватися в інформаційному середовищі та приймати обґрунтовані рішення [7, с. 24–25].

Європейська комісія визначає педагогів основними агентами змін. Вони мають бути забезпечені відповідними інструментами, рекомендаціями та підтримкою. Планується розроблення спільних настанов для освітнього персоналу. Ці документи мають сприяти формуванню в учнів здатності розпізнавати маніпулятивний контент, критично оцінювати джерела інформації та усвідомлювати механізми поширення дезінформації. У цьому контексті освітній процес визначається як засіб демократичної стійкості, а педагоги – як фахівці, відповідальні за розвиток цих компетентностей. Крім того, Комісія наголошує на важливості взаємодії шкіл з іншими суб'єктами, зокрема журналістами, технологічними компаніями та громадськими організаціями, щоб учні отримували знання не лише з підручників, а й через залучення до реальних практик перевірки інформації та аналізу медіа [7, с. 24–25].

Комунікація Європейської Комісії «Європейські ЗМІ в цифровому десятилітті: роль платформ на європейському аудіовізуальному ринку» (2020) [1] визначає стратегічні напрями розвитку європейського медіасектору в цифрову епоху, підкреслює важливість інновацій, медіаграмотності та участі громадян. Документ прямо пов'язаний із освітнім середовищем через розділ «Стимулювати і надавати можливості», який акцентує на ролі молоді, педагогів та освітніх закладів у формуванні критичного медіаспоживання. Особлива увага приділяється практичному застосуванню положень оновленої Директиви про аудіовізуальні медіапослуги, яка зобов'язує держави-члени розвивати медіаграмотність і впроваджувати інструменти для користувачів, зокрема учнів. Передбачено створення за участю студентів та молодих журналістів скарбнички медіаграмотності («toolbox»), яка буде забезпечувати інклюзивність та відповідність потребам молоді. Ці дії узгоджуються з «Планом дій з цифрової освіти 2021–2027».

«Європейський план дій у сфері ЗМІ та аудіовізуальних засобів» (2020) [7] має безпосередній зв'язок із питаннями медіаосвіти, хоча його основна мета – підтримати відновлення та трансформацію медіа- і аудіовізуального сектору після кризи. Найбільш релевантним для теми є третій блок – «Надати можливості та повноваження громадянам і компаніям», в якому підкреслено значення медіаграмотності. Комісія планує зміцнювати медіаграмотність громадян, підтримувати створення незалежних альтернативних новиннєвих агрегаторів, а також розширювати доступ до аудіовізуального контенту та розвивати європейські таланти через освітні та професійні ініціативи.

Комунікація Європейської комісії «Керівні принципи відповідно до статті 33a(3) Директиви про аудіовізуальні медіа-послуги» (2022) [2] цінна для розвитку медіаосвіти дітей і педагогів, оскільки уперше на рівні Європейського Союзу чітко визначає системну рамку, за якою держави-члени мають звітувати про свої заходи у сфері формування медіаграмотності. Вона конкретизує зобов'язання, передбачені Директивою (ЄС) 2018/1808, і фактично задає стратегічний орієнтир для всіх країн Європи щодо того, якою має бути державна політика у сфері медіаосвіти в цифрову епоху. Її значення для медіаосвіти дітей полягає у тому, що в документі наголошено на необхідності інтеграції медіаосвіти у формальні освітні програми всіх рівнів – від початкової школи до вищої освіти. Європейська комісія вперше пропонує державам системно відображати у звітах наявність медіаосвітніх модулів у шкільних програмах, їхній зміст, методи реалізації та результати.

Другий важливий аспект – акцент на розвитку критичного мислення. У документі чітко зазначено, що медіаграмотність не може обмежуватися знанням технологій або інструментів, а повинна формувати в людині здатність розрізняти факти й думки, аналізувати складні реальності, розпізнавати маніпулятивний характер повідомлень.

Для педагогів цей документ відкриває нові перспективи професійного розвитку. Європейська комісія прямо рекомендує державам відображати у своїх звітах інформацію про медіаосвітню підготовку вчителів як у системі початкової педагогічної освіти, так і на курсах підвищення кваліфікації.

Наступний щабель – *стратегічні плани та рамки.* Це – не правові акти, однак вони визначають освітні орієнтири та методологічні стандарти, що приймаються державами.

«План дій у сфері цифрової освіти на 2021–2027 роки: переосмислення освіти та навчання для цифрової епохи» (2020) [5] визначає цифрові навички та медіаграмотність як стратегічний пріоритет для всіх учасників освітнього процесу. Він формує цілісну концепцію розвитку цифрових компетентностей і медіаграмотності педагогів та учнів, спираючись на емпіричні дані та політичні рекомендації. Цифрова компетентність педагогів визнається чинником якісної цифрової трансформації освіти. Медіаграмотність охоплює

критичне мислення, безпечне використання цифрових ресурсів та протидію дезінформації.

«DigComp 2.2: Рамка цифрової компетентності для громадян» (2022) [10] – це аналітично-стратегічний документ**,** який формує концептуальне поле політики медіаграмотності в ЄС. Він не має імперативної сили, але фактично задає стандарти, яких дотримуються інші стратегічні документи. Документ має значний вплив на формування національних стратегій цифрової освіти та медіаграмотності, оскільки Європейська Комісія та Рада ЄС рекомендують державам-членам узгоджувати освітні стандарти з DigComp. На його основі створюються навчальні програми та курси медіаграмотності в школах і закладах вищої освіти, розробляються системи оцінювання компетентностей, вибудовується система індикаторів для звітування в межах європейських ініціатив.

Галузеві та експертні документи – виражають позицію окремих освітніх організацій.

Європейська рада з питань освіти Штайнера-Вальдорфа створила документ «Позиційний документ щодо плану дій у сфері цифрової освіти на 2021–2027 роки» (2020) [8], який має аналітично-рекомендаційний характер та спрямований на оновлення стратегії ЄС у сфері цифрової освіти і має на меті вплинути на формування політики через роботу з депутатами Європарламенту та громадськістю. На основі аналізу документа можемо стверджувати, що медіаграмотність розглядається як базова умова**,** а не просто складова цифрових навичок. Це дуже важливий акцент, якого бракує багатьом офіційним документам ЄС.

Автори критикують «План дій у сфері цифрової освіти на 2021–2027 роки…» за вузьке тлумачення цифрової освіти (п. 1, 4, 6), відсутність наукового підґрунтя та надмірну орієнтацію на технології. Вони наголошують на необхідності розвитку медіазрілості, критичного мислення та базових навичок як передумови цифрової компетентності (п. 2; Політика 2–3). Документ захищає педагогічну автономію, принцип субсидіарності та різноманіття освітніх підходів (п. 1; Політика 4, 6). Особливу увагу приділено підготовці вчителів (п. 5; Політика 5), наданню їм свободи та професійної підтримки. У блоці рекомендацій (Політика 1–3, 8) наголошено на пріоритеті здорового розвитку дітей та дослідженні впливу цифрових технологій на фізичне й психічне здоров'я. Водночас документ не розглядає питання інформаційної безпеки та гібридних загроз, що є прогалиною в сучасному контексті. Загалом позиційний документ поглиблює педагогічний аспект цифрової освіти та пропонує збалансований, науково обґрунтований і гуманістичний підхід до цифровізації освіти в ЄС.

«Керівні принципи EDMO щодо ефективних ініціатив у сфері медіаграмотності» (2024) [6] , розроблений робочою групою з питань стандартів і найкращих практик Європейської обсерваторії цифрових медіа (EDMO). Документ має стратегічне значення для гармонізації та підвищення якості європейських медіаосвітніх ініціатив. Документ узгоджений з європейськими стандартами, зокрема з DigComp, і принципами ЮНЕСКО щодо медіаосвіти. Він інтегрує когнітивний, технологічний і громадянський виміри медіаграмотності, що відповідає парадигмі навчання протягом життя. Робиться наголос на розширенні можливостей особистості та розвитку творчої активності користувача, що свідчить про перехід від захисної моделі до конструктивної участі в медіапросторі. Принципи консультативності, інклюзивності, етичності та доказовості демонструють гуманістичний, демократичний і науково обґрунтований підхід до розвитку компетентностей. Позитивом є також акцент на прозорості, пілотуванні та рефлексивності, що підвищує ефективність і сталість освітніх ініціатив.

Водночас документ має певні обмеження. Він надто загальний і не враховує національні освітні контексти, культурні особливості та соціально-економічні відмінності між країнами Європейського Союзу. У ньому також відсутні чіткі показники оцінювання результатів і практичні механізми інтеграції у формальні системи освіти та недостатньо розкрито питання підготовки педагогічних кадрів і цифрової інфраструктури, необхідної для реалізації принципів EDMO.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. На основі аналізу документів Європейського Союзу можна стверджувати, що вони формують бачення розвитку медіаосвіти. Їхня сила – у стратегічній орієнтації на критичне мислення, етичне використання медіа та захист демократичних цінностей. Документи забезпечують єдність підходів, узгоджених із рамками DigComp і принципами ЮНЕСКО, та підкреслюють роль міжсекторальної співпраці й автономії педагогів. Позитивом є акцент на доказовості, інклюзивності та прозорості ініціатив. Водночас, бракує конкретних механізмів впровадження і чітких індикаторів оцінювання результатів у різних освітніх контекстах. Недостатньо враховано потреби педагогів як агентів змін. Для України ці підходи є цінним орієнтиром для адаптації європейських стандартів, розбудови медіа- і цифрової освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Europe's Media in the Digital Decade: The role of platforms in Europe's audiovisual market. 2020. Brussels. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0784

2. Communication from the commission. Guidelines pursuant to Article 33a(3) of the Audiovisual Media Services Directive on the scope of Member States' reports concerning measures for the promotion and development of media literacy skills. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/media-literacy-guidelines

3. Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. 2018. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)

4. Council of the European Union. Council Recommendation on the key enabling factors for successful digital education and training (2023/C 444/01). *Official Journal of the European Union.* C 444. 23 November 2023. pp. 1–16. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32024H01115

5. Digital Education Action Plan 2021 – 2027. Resetting education and training for the digital age. Commission Staff Working Document. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-swd-sept2020_en.pdf

6. EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives. (2024). URL: https://euneighbourseast.eu/news/publications/edmo-guidelines-for-effective-media-literacy-initiatives

7. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – European Democracy Action Plan. COM (2020) 790 final, Brussels, 3 December 2020. 26 с. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0790&from=EN

8. Position paper Digital Education Action Plan 2021–2027. URL: https://ecswe.eu/wp-content/uploads/2020/12/ECSWE-Position-Paper-on-DEAP-2021-2027-updated-version.pdf

9. The treaty on the functioning of the European Union (Consolidated version). *Official EN Journal of the European Union*. 2012. URL: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF

10. Vuorikari R., Kluzer S. and Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, *Publications Office of the European Union, Luxembourg*. 2022. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

REFERENCES

1. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Europe's Media in the Digital Decade: The role of platforms in Europe's audiovisual market. Brussels. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0784 [in English]

2. Communication from the commission. Guidelines pursuant to Article 33a(3) of the Audiovisual Media Services Directive on the scope of Member States' reports concerning measures for the promotion and development of media literacy skills. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/media-literacy-guidelines [in English]

3. (2018). Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01) [in English]

4. (2023). Council of the European Union. Council Recommendation on the key enabling factors for successful digital education and training (2023/C 444/01). Official Journal of the European Union. C 444. 23 November 2023. pp. 1–16. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32024H01115 [in English]

5. Digital Education Action Plan 2021 – 2027. Resetting education and training for the digital age. Commission Staff Working Document. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-swd-sept2020_en.pdf [in English]

6. (2024). EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives. URL: https://euneighbourseast.eu/news/publications/edmo-guidelines-for-effective-media-literacy-initiatives/ [in English]

7. (2020). European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – European Democracy Action Plan. COM(2020) 790 final, Brussels, 3 December. 26 с. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0790&from=EN [in English]

8. Position paper Digital Education Action Plan 2021–2027. URL: https://ecswe.eu/wp-content/uploads/2020/12/ECSWE-Position-Paper-on-DEAP-2021-2027-updated-version.pdf [in English]

9. (2012). The treaty on the functioning of the European Union (Consolidated version). Official EN Journal of the European Union. URL: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF [in English]

10. Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРИБОРА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: аналітичний огляд стратегічних документів єс у контексті розвитку медіаосвіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PRYBORA Tetyana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Preliminary School and Primary School Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: an analytical review of eu strategic documents in the context of media education development.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК: 378.147:371. 1:8
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-77-82

ВАРГАНИЧ 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

РОЩЕНКО Ольга –
викладач-методист кафедри
музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9767-7370
e-mail: o.roshenko@gmail.com

ЖИЛКІНА Олена –
старший викладач кафедри
вокально-хорової підготовки вчителя
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4870-2612
e-mail: zhasmin120551 gmail.com

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – ВАЖЛИВА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

У статті проаналізовано роль музично-педагогічної практики, розкривається поетапна організація педагогічної практики.

Розвиток Української держави залежить від рівня освіченості, обдарованості молодого покоління. Підготовка фахівців, які здатні адаптуватися до життя в суспільстві з соціально-економічними умовами, що змінюються в XXI столітті, стала найбільш важливою проблемою навчання здобувачів вищої освіти в сучасному ЗВО. Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, висувають нові вимоги до організації і якості освіти. Сучасник випускник ЗВО має не лише володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, але й відчувати потребу в досягненнях і успіху.

Важливе значення у формуванні якостей молоді, її естетичне становлення до оточуючої дійсності має музичне виховання. Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить від рівня загально-культурного й художнього розвитку вчителів музичного мистецтва в загальних закладах середньої освіти, музичних керівників закладів дошкільної освіти. Формування вмінь здійснювати музично-педагогічну діяльність у всіх можливих формах навчально-практичної роботи є одним із важливих завдань поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів, які опановують спеціалізацію «Музичне мистецтво».

Музично-педагогічна практика має кілька видів діяльності: спочатку це ознайомча практика, потім проведення пробних музичних занять в ЗДО та ЗЗСО, кінцева – це виробнича практика, а також організація проведення позакласної роботи. Але в якій би формі не проходила педагогічна практика, вона є базою активного застосування набутих знань, вироблення необхідних навичок і вмінь у царині музично-естетичного виховання.

Здобувачі вищої освіти мають бути добре обізнаними з методикою музично-виховної роботи з дітьми, стежити за її розвитком, змінами в ній, оскільки вона збагачується новими методами і прийомами відповідно до вимог часу. Окрім здатності ефективно організовувати освітній процес, вони мають бути методично компетентними, тобто володіти знаннями щодо загальнодидактичних методів, принципів і прийомів та специфічних видів дитячої діяльності, зокрема, ігрової, музичної, театралізованої, образотворчої, самостійно-художньої тощо.

Враховуючи вимоги оновленої освітньої системи, актуальною є підготовка майбутніх фахівців, здатних до інтегрованого навчання дітей у закладах дошкільної освіти та закладах середньої освіти.

Належна організація практики відкриває великі можливості для формування особистості вчителя. Головне завдання роботи полягає у формуванні педагогічного мислення та мовлення, яке відбувається за умов набуття знань та вмінь у галузі педагогіки, досвіду музично-творчої діяльності та оціночних суджень.

Ключові слова: *музично-педагогічна діяльність, майбутній вчитель, дитина, виробнича практика, творча діяльність, заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти.*

VARGANICH Galina –
Senior Lecturer, Department of Vocal and Choral Teacher Training
Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0913-3999
e-mail: galinavarganich@gmail.com
ROSCHENKO Olga –
Teacher-methodologist, Department of
Musical and Instrumental Teacher Training
Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9767-7370
e-mail: o.roshenko@gmail.com
ZHYLKINA Olena –
Senior Lecturer, Department of Vocal and Choral Teacher Training
Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4870-2612
e-mail: zhasmin120551 gmail.com

MUSIC-PEDAGOGICAL PRACTICE IS AN IMPORTANT FORM OF OBTAINING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN

The article analyzes the role of music-pedagogical practice, reveals the phased organization of pedagogical practice.

The development of the Ukrainian state depends on the level of education, giftedness of the younger generation. Training specialists who are able to adapt to life in a society with changing socio-economic conditions in the 21st century has become the most important problem of training higher education students in modern universities. The changes taking place in modern society put forward new requirements for the organization and quality of education. A modern university graduate must not only possess special knowledge, skills and abilities, but also feel the need for achievements and success.

Musical education is of great importance in the formation of the qualities of young people, their aesthetic formation to the surrounding reality. The implementation of modern tasks of musical education of the younger generation depends on the level of general cultural and artistic development of teachers of musical art in general secondary education institutions, musical directors of preschool education institutions. The formation of skills to carry out musical and pedagogical activities in all possible forms of educational and practical work is one of the important tasks of improving the professional training of future teachers who master the specialization "Musical Art".

Musical and pedagogical practice has several types of activity: first, it is introductory practice, then conducting trial music classes in ZDO and ZZSO, the final one is production practice, as well as organizing extracurricular work. But in whatever form pedagogical practice

takes place, it is the basis for the active application of acquired knowledge, the development of necessary skills and abilities in the field of musical and aesthetic education.

Higher education students should be well acquainted with the methodology of musical and educational work with children, monitor its development, changes in it, since it is enriched with new methods and techniques in accordance with the requirements of the time. In addition to the ability to effectively organize the educational process, they should be methodically competent, that is, have knowledge of general didactic methods, principles and techniques and specific types of children's activities, in particular, game, musical, theatrical, visual, independent-artistic, etc.

Taking into account the requirements of the updated educational system, the training of future specialists capable of integrated teaching of children in preschool and secondary education institutions is relevant.

Proper organization of practice opens up great opportunities for the formation of the teacher's personality. The main task of the work is to form pedagogical thinking and speech, which occurs under the conditions of acquiring knowledge and skills in the field of pedagogy, experience in musical and creative activity and evaluative judgments.

Key words: *musical and pedagogical activity, future teacher, child, production practice, creative activity, preschool educational institutions, general secondary educational institutions.*

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап суспільного розвитку характеризується певними змінами у сфері освіти: відбувається переосмислення педагогічних цінностей, виникає необхідність пошуку нових шляхів розвитку особистості. У становленні особливості важливу роль відіграють заклади дошкільної освіти та заклади загальноосвітньої школи, тому виникає необхідність удосконалення підготовки вчителів музичного мистецтва та музичних керівників закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові підходи до висвітлення окремих аспектів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва віднайшли відображення у працях науковців: О. Я. Ростовського, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької та інших.

У сучасній мистецькій педагогіці спостерігається стійка тенденція щодо переосмислення професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Увага науковців і педагогів-практиків спрямовується на використанні потенціалу мистецької діяльності у виховному процесі ЗДО та ЗЗСО (Л. Масол, С. Павлишин).

Особливості фахової підготовки майбутніх учителів і розвитку їхніх професійних якостей розкрито в дослідженнях викладачів Харківської гуманитарно-педагогічної академії: Л. О. Петриченко, І. В. Полякової, А. А. Харківської.

Мета статті – проаналізувати роль музично-педагогічної практики в професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика передбачала підготовку здобувачів вищої освіти до професійного виконання функцій вчителя музичного мистецтва та музичних керівників. Це здійснювалося шляхом залучення студентів до основних видів діяльності вчителя музики: планування всіх видів роботи, проведення уроків музичних занять та виховних заходів.

Музично-педагогічна практика дає можливість активно проявляти себе як організатора, викладача, науковця. Здобувачі вищої освіти, як потенційні викладачі повинні працювати: над вдосконаленням педагогічних здібностей. що передусім передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичну, моральну), ділові якості (спеціальне педагогічне вміння, навички, досвід), риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми різних вікових категорій, емоційна врівноваженість).

Основними завданнями музично-педагогічної практики є:

- озброєння здобувачів вищої освіти сучасними формами та методами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та дитячому садку;
- -формування творчого підходу до педагогічної діяльності, виховання потреби в самоосвіті, любові до обраної професії;
- розвиток організаторських умінь і навичок музично-виховної позакласної роботи.

Навчання здобувачів вищої освіти на ІІІ та ІV курсах музичної спеціальності є своєрідним перехідним етапом до самостійної педагогічної роботи в закладах загальної середньої освіти. На ІІІ курсі здобувачі вищої освіти проходять практику роботи з хором. Вони вже мають достатній об'єм знань, умінь та навичок зі спеціальних музичних дисциплін. На ІV курсі під час проходження виробничої педагогічної практики «Вчитель музичного мистецтва» в закладах загальної середньої освіти, окремі студенти зазнають певних труднощів у практичному застосуванні набутих знань, умінь, навичок, якими вони оволоділи на заняттях з дисциплін хорового циклу.

Звичайно, робота з хоровим колективом, шкільним чи студентським, не може існувати без надійного підґрунтя, яке створюється професійними навичками самостійного опанування хоровими творами. Ці навички формуються на заняттях із диригування, хорового класу та занять з хорової практики. Диригентська практика в хоровому класі є підготовчим етапом до проведення пробних уроків музики в ЗЗСО та керівництва шкільним хором.

У процесі становлення професійних якостей майбутніх керівників хору постає багато завдань, пов'язаних з розвитком виконавського мислення, вокального слуху, диригентської техніки, керуванням вокально-хоровим колективом тощо. Усі ці компоненти змісту професійної підготовки керівників хору вимагають достатнього теоретичного рівня вивчення предметів музично-теоретичного циклу. У процесі вивчення дисципліни «Хоровий клас» здобувачі вищої освіти повинні закріпити теоретичні знання з курсів «Основи хорознавства», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Методика та практика роботи з хором» які необхідні для розвитку умінь та навичок співу у хорі, а також подальшої професійної хормейстерської діяльності у закладах освіти.

Незаперечним фактом є те, що одним із

найефективніших методів виховання майбутнього фахівця, вчителя музичного виховання, є безпосередня практична його участь у творчих колективах різних видів і спрямувань, зокрема в хоровому колективі.

Диригентська практика в хоровому класі є підготовчим етапом до проведення пробних уроків музики в закладах загальної середньої освіти та до керування шкільним хором. Слід пам'ятати, що закономірності формування хорової звучності попри природну специфічність дитячих голосів та психології майже однакові як для дітей, так і для дорослих. Запровадження диригентської практики здобувачів вищої освіти в хорових колективах має багато позитивного:

- майбутній вчитель музики, починаючи працювати з хоровим колективом у коледжі, має можливість вчитися, долати певний психологічний бар'єр, що існує між хором і диригентом-початківцем;
- перехід до самостійної роботи з хором формує у здобувач вищої освіти такі необхідні якості, як відчуття реальної взаємодії диригентського жесту та звуку, а також важливої навички щодо діагностики хорового звучання;
- коли перед учасником освітнього процесу виникають конкретні практичні завдання, велике значення має можливість простежити за роботою своїх однокурсників, проаналізувати їх помилки та визначити правильні дії, допомагає поглибити навички. знання та вміння.

Підготовка здобувачів вищої освіти до практичної діяльності включає поруч із професійним ще й **психологічний аспект**.

Психологічна підготовка учасників освітнього процесу до контакту з виконавським колективом має торкатися загальних питань, що пов'язані, власне, з діяльністю хормейстера-керівника та передбачати розвиток:

- уваги, зосередженості, переключення з одного об'єкту на інший;
- процесів сприйняття, зокрема слухового сприйняття, почуття простору та часу; спостережливості, уміння швидко та правильно схоплювати важливі особливості різноманітних ситуацій в хорі;
- пам'яті, уявлення, здібності точно запам'ятовувати прийоми, якими користується керівник хору;
- здатності керувати своїми емоціями у процесі практичної діяльності; вольових якостей: цілеспрямованості, наполегливості, рішучості, витримки, самовладання тощо.

У процесі педагогічної практики майбутнім викладачам треба уникати механічного засвоєння і сліпого виконання порад й рекомендацій вчителів і методистів, адже шкідливо копіювати дії наставника без достатнього усвідомлення того, *що*, *як*, і, головне, *для чого* потрібно робити. Здобувач вищої освіти отримує багато знань, іноді дуже різних, які постають перед ним у вигляді хаотичних та ізольованих елементів складної головоломки. Під час музично-педагогічної практики його задача – об'єднати їх в єдину систему задля проведення уроку музики на високому професійному рівні.

Розглянемо музично педагогічну практику в закладах дошкільної освіти.

Музично-педагогічна практика в закладах дошкільної освіти має кілька форм діяльності: ознайомча практика та пробні заняття. Всі знання й практичні вміння вчителя можуть передаватися учням тільки через систему живого й безпосереднього спілкування. Організація та проходження музично-педагогічної практики відкриває великі можливості для формування особистості вчителя.

Важливу роль у цьому процесі відіграє навчальна дисципліна «Методика проведення музично-виховних заходів», яка є складником комплексного професійного формування творчої особистості й художнього становлення майбутнього фахівця музичного мистецтва. Завдання дисципліни спрямовані на засвоєння здобувачами вищої освіти теоретичних, методичних знань, практичних умінь і навичок, набуття досвіду професійно-педагогічної діяльності.

Здобувачі вищої освіти мають бути добре обізнаними з методикою музично-виховної роботи з дітьми, стежити за її розвитком, змінами в ній, оскільки вона збагачується новими методами і прийомами відповідно до вимог часу. Окрім здатності ефективно організовувати освітній процес, вони мають бути методично компетентними, тобто володіти знаннями щодо загальнодидактичних методів, принципів і прийомів та специфічних видів дитячої діяльності, зокрема, ігрової, музичної, театралізованої, образотворчої, самостійно-художньої тощо.

Мета музично-педагогічної практики в ЗДО:

- оволодіння студентами професійними вміннями та навичками планування й організації педагогічного процесу шляхом безпосередньої участі в діяльності загальноосвітнього закладу, а також підготовка студентів до виконання функцій організатора музично-виховних заходів;
- підготувати студентів за фахом;
- ознайомити з педагогічною діяльністю колективу.

Завдання практики: виховувати постійний інтерес і любов до майбутньої професії, потребу в педагогічному самовихованні, вироблення творчого підходу до музично-педагогічної діяльності.

Професійні вміння:

- використовувати на практиці дані в процесі навчання знання у теорії музичної дисципліни;
- планувати перспективу та поточну роботу з дітьми;
- використовувати різні методи та прийоми музичного виховання та розвитку дитини дошкільного віку;
- вивчати загальний та спеціальний (музичний) розвиток у процесі музично-педагогічної діяльності.;
- вирішувати завдання музичного розвитку дошкільників разом з вихователем, згідно з «Про-

грамою навчання та виховання дітей дошкільного віку»;

• підтримувати емоційні дії, створюючи атмосферу активності дітей у всіх видах і формах музичної діяльності.

Розглянемо конкретно поняття «музичні заняття»

Музичні заняття – це форма дошкільного навчання за якої педагог, працюючи з групою дітей у встановлений режимом час, організовує і спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням особливостей дитини.

• основні принципи якими керується музичний керівник

• набуття музичної грамотності дітей;

• музична освіта має ґрунтуватися на співі, він впливає на фізичний, соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток дитини;

• музично-рухова творчість

• виготовлення музичних інструментів та гра на них;

• використання нетрадиційних інструментів в оркестрі;

• навчання музики має ґрунтуватися на рідній мові, народній музиці країни, в якій живе дитина;

• музичне виховання має стимулювати розвиток творчої фантазії, уміння імпровізувати і творити у процесі музикування;

• а також, музично-дидактичні ігри, як засіб сприйняття музики, розвитку рухової, зорової, слухової активності у дітей через гру.

Методи навчання:

• пояснювально-ілюстративний;

• тренувальний;

• пошуковий;

• творчий метод – етап самостійної роботи дитини.

У роботі музичний керівник приділяє велику увагу **театральному мистецтву**, розвиваючи у дітей художній смак, любов до прекрасного, мовлення, пам'ять, формування естетичного смаку, створення позитивного настрою та розвитку комунікативних якостей особистості.

Особливо цінними для розвитку дитини є **розваги,** які закріплюють і поглиблюють музичні враження, які отриманні під час музичних занять, духовно збагачують дітей, розвивають основи музичної культури та патріотизм.

Зараз ми живимо в складний час для України, в період воєнного стану, тому ми працюємо в дистанційному режимі.

Для організації та проведення практики у **дистанційному режимі** використовуються синхронний та асинхронний формат. У роботі із здобувачами освіти можуть бути використані такі онлайн-платформи (ZOOM, Google Meet), сервіси Google Classroom, месенджери (Viber, Telegram), електронна пошта та ін. Під час проходження практики здобувачі освіти розробляють конспекти занять та ігор, презентації, готують відео-заняття, здійснюють аналіз конспектів/відео занять, працюють із сайтом закладу дошкільної освіти. Взаємодія практикантів з учасниками освітнього процесу баз практик відбувається шляхом застосування цифрових ресурсів (онлайн-сервісів, електронної пошти, месенджерів та платформ).

Перед початком занять необхідно обов'язково проводити фізкультхвилинки, розминки, дихальні вправи та перед співом обов'язково розспівування на голосні звуки. Розробляти всі заняття враховуючи вікові та індивідуальні особливості кожного з дітей.

У роботі з дітьми необхідно постійно використовувати цифрові технології. Наприклад, для слухання музики вмикати відеоряд для того, щоб налаштувати дітей на характер твору та показати музичні образи, на екрані ноутбука використовують наочність у якості ігор або вікторин, або транслювати інформаційні мультфільми з різними цікавими дітям героями. Також бажано розробляти цікаві музичні та ритмічні ігри за допомогою відеоредакторів у телефоні, таких як «Вгадав музичний інструмент по звучанню», «Музичні асоціації», «Гра у ритми», «Сонечко і дощик».

У ході слухання музики перед початком слухання твору обов'язково ставити дітям запитання, на які вони повинні дати відповідь після прослуховування для того, щоб налаштувати увагу дітей на сам твір (запитання про динаміку, темп, характер та настрій твору). Після першого слухання діти дають відповіді на запитання і для того, щоб переконатися в правильності відповідей слухають твір другий раз для закріплення.

У ході музично-ритмічних рухів або розучування таночку обов'язково проводити розминку для розігріву зв'язок та м'язів. Вчити рухи поступово, не поспішаючи, закріплюючи кожен попередній шматочок танку. У подальшому необхідно працювати над відточуванням синхронності та точності рухів.

У спілкуванні з дітьми дуже важливий сприятливий фон стосунків. У будь-якій ситуації спілкування здобувач вищої освіти повинен враховувати не тільки те, що його слухають учні, й те як він сам уміє доброзичливо вислухати учня, його погляд, міміка, характер інтонації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, музично-педагогічна практика, яка проводиться в умовах, наближених до тих, де майбутньому вчителю прийдеться працювати є важливою формою одержання професійної педагогічної підготовки. Саме музично-педагогічна практика створює умови, за яких майбутній фахівець має змогу доторкнутися до викладацької праці, впевнитися у безпомилковість професійного вибору, здійснити самоаналіз рівня готовності до роботи з дітьми, визначити шляхи професійного самовиховання на основі самопізнання, самоаналізу, самовиховання, самоосвіти тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Болгарський А. Хоровий клас і практика роботи з хором : навч. посіб. для музично-педагогічних відділень педагогічних училищ. Київ.: Музична Україна. 1987. С. 20-22.

2. Варганич Г. О. Теорія та методика роботи з

хором. навч.-метод. посібник, друге видання, доповнене. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків. 2024. 170 с.

3. Варганич Г. О. Щоденник хормейстера. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. 65 с.

4. «Методика проведення музично-виховних заходів у закладах дошкільної освіти» навч.-метод. посібник. укладачі: І. В. Полякова, К. А. Дмитренко, В. А. Булгакова, О. О. Рощенко; Харківський коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків. 2019. 139 с.

5. Ніколаєнко С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Освіта України.* 2007. № 16-17. С. 1.

6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан. 2005. 360 с.

REFERENCES

1. Bolharskyi, A. (1987). Khorovyi klas i praktyka roboty z khorom : navch. posib. dlia muzychno-pedahohichnykh viddilen pedahohichnykh uchylyshch [Choir class and practice of working with the choir: teaching aids for music and pedagogical departments of pedagogical schools]. Kyiv: Muzychna Ukraina. S. 20-22. [in Ukrainian]

2. Varhanych, H. O. (2024). Teoriia ta metodyka roboty z khorom. navch.-metod. posibnyk, druhe vydannia, dopovnene [Theory and methods of working with the choir. teaching aids, second edition, supplemented]. Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv. 170 s. [in Ukrainian]

3. Varhanych, H. O. (2020). Shchodennyk khormeistera [Municipal institution] Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv. 65 s. [in Ukrainian]

4. «Metodyka provedennia muzychno-vykhovnykh zakhodiv u zakladakh doshkilnoi osvity» ["Methodology of conducting musical and educational activities in preschool educational institutions"]. (2019). navch.-metod. posibnyk / ukladachi: I, V. Poliakova, K. A. Dmytrenko, V. A. Bulhakova, O. O. Roshchenko; Kharkivskyi koledzh Komunalnoho zakladu «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv. 139 s. [in Ukrainian]

5. Nikolaienko, S. (2007). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity – vazhlyva umova innovatsiinoho rozvytku derzhavy i suspilstva [Ensuring the quality of higher education is an important condition for the innovative development of the state and society]. Osvita Ukrainy. №16-17. S. 1. [in Ukrainian]

6. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic] Ternopil: Navchalna knyha. Bohdan. 360 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАРГАНИЧ Галина – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: музично–педагогічна практика – важлива форма здобуття професійної педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

РОЩЕНКО Ольга – викладач-методист кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: музично-педагогічна практика – важлива форма здобуття професійної педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

ЖИЛКІНА Олена – старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: музично-педагогічна практика – важлива форма здобуття професійної педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VARGANICH Galina – Senior Lecturer, Department of Vocal and Choral Teacher Training Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: music-pedagogical practice is an important form of obtaining professional pedagogical training of a future teacher-musician.

ROSCHENKO Olga – Teacher-methodologist, Department of Musical and Instrumental Teacher Training Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: music-pedagogical practice is an important form of obtaining professional pedagogical training of a future teacher-musician.

ZHYLKINA Olena – Senior Lecturer, Department of Vocal and Choral Teacher Training Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy.

Scientific interests: music-pedagogical practice is an important form of obtaining professional pedagogical training of a future teacher-musician.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 376:004.8:004.414
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-82-87

ГЕРЕГА Богдан –
аспірант кафедри фізики та астрономії
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2964-3298
e-mail: bohdan.hereha.23@pnu.edu.ua

ВІД ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ДО ВИМОГ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Персоналізоване навчання дедалі частіше розглядається не лише як педагогічна мета, а і як конкретне завдання для проєктування освітнього програмного забезпечення, особливо в інклюзивних класах. Ґрунтуючись на аналітичному синтезі дев'яти нещодавніх публікацій, ця стаття систематизує чотири теоретичні основи – адаптивне навчання, технологію повного засвоєння знань, компетентнісний підхід та універсальний дизайн навчання – і трансформує їх у систему вимог до освітнього програмного забезпечення на базі ШІ. У роботі роз'яснюється, як педагогічні наміри співвідносяться з функціоналом, що підлягає реалізації, зокрема: діагностикою та моделюванням профілю учня, генерацією динамічних освітніх траєкторій, адаптивним поданням

контенту, а також підтримкою зворотного зв'язку та оцінювання, що допомагає виявляти прогалини у знаннях, зберігаючи критерії прогресу чіткими. Крім того, структура вимог визначає інструменти моніторингу для вчителя, журнали аудиту рекомендацій, а також механізми коригування або скасування рішень системи. Нефункціональні вимоги розглядаються як пріоритетні обмеження: конфіденційність на етапі проектування, безпечна обробка чутливої інформації про учнів, прозорість та інтерпретованість, стійкість і надійність, а також захист від упереджених або дискримінаційних результатів. Архітектурні аспекти розглядаються через призму модульних сервісів, що забезпечують масштабованість, зручність та інтеграцію з інституційною інфраструктурою. Особлива увага приділяється компонентам генеративного ШІ, які можуть розширити можливості створення контенту та зворотного зв'язку, але вимагають суворішого регулювання та нагляду з боку педагогів. Результати дослідження свідчать на користь моделі, де вчитель залишається ключовою ланкою, а ШІ підсилює його фахову експертизу й допомагає долати бар'єри в освітньому процесі. Стаття завершується окресленням того, як оцінювати інклюзивний вплив у реальних умовах та як узгодити алгоритмічну оптимізацію з ключовими освітніми цілями, такими як розвиток суб'єктності та компетентностей учнів.

Ключові слова: *персоналізоване навчання, інклюзивна освіта, освітнє програмне забезпечення, штучний інтелект, інженерія вимог, універсальний дизайн навчання*

HEREHA Bohdan –
a PhD student of the Physics and Astronomy Department
at Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2964-3298
e-mail: bohdan.hereha.23@pnu.edu.ua

FROM THEORETICAL MODELS OF PERSONALISED LEARNING TO REQUIREMENTS FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED EDUCATIONAL SOFTWARE IN INCLUSIVE EDUCATION

Personalised learning is increasingly treated not only as a pedagogical aspiration but as a concrete design problem for educational software, especially in inclusive classrooms where learner variability is structural rather than exceptional. Based on an analytical synthesis of nine recent publications, this article systematises four theoretical anchors – adaptive learning, mastery learning, competency-based education and Universal Design for Learning – and translates them into a requirements framework for AI-based educational software in inclusive settings. The paper clarifies how pedagogical intentions map to implementable functions, including learner diagnostics and modelling, dynamic trajectory generation, adaptive content presentation with accessible alternatives, and feedback and assessment support that helps identify learning gaps while keeping progression criteria explicit. In addition, the framework specifies teacher-facing monitoring tools, audit trails of recommendations and interventions, and mechanisms for adjusting or overriding system decisions. Non-functional requirements are treated as first-order constraints: privacy by design with data minimisation, secure processing of sensitive learner information, transparency and interpretability, robustness and reliability, and safeguards against biased or discriminatory outcomes. Architectural implications are considered through a modular service perspective that supports scalability, maintainability and integration with institutional infrastructure. Particular attention is given to generative AI components, which can expand content creation and feedback but require stronger governance, verification and educator oversight. The findings support a teacher-in-the-loop model in which AI augments professional judgement and reduces barriers to participation. The article concludes by outlining directions for evaluating inclusive impact in authentic classrooms and aligning algorithmic optimisation with broader educational goals such as learner agency and competency development.

Key words: *personalised learning, inclusive education, educational software, artificial intelligence, requirements engineering, UDL.*

Statement and justification of the relevance of the problem. The relevance of personalised learning in inclusive education is grounded in a simple empirical observation: contemporary classrooms include learners who differ markedly in prior knowledge, pace of learning, communication modes, and support needs. In such contexts, a single instructional pathway can inadvertently privilege students who align with "average" assumptions and marginalise those who do not. Research on AI-enabled personalised learning argues that the core promise of these systems is the ability to adjust learning content and support in response to learner-specific evidence, but also stresses that benefits depend on careful design choices and on the educational goals against which "personalisation" is defined [1, 5].

At the same time, inclusive education introduces additional constraints that are not peripheral but structural: accessibility needs, language barriers, and the requirement that technological support strengthens – rather than displaces – teachers' professional work [7, 8]. Therefore, the problem is not whether AI *can* personalise learning in principle, but what requirements AI-based educational software must satisfy to operationalise pedagogical models of personalisation while remaining safe, transparent, and usable for teachers and diverse learners.

Analysis of recent research and publications. Across the studies included in this review [1-9], several recurring patterns can be identified.

First, the systematic review of AI-based personalised learning in education [1] classifies contemporary applications into three broad groups: (i) personalised content recommendation, (ii) personalised tutoring and learner support, and (iii) personalised feedback and assessment systems. This typology is important for requirements engineering because it indicates what "personalisation" looks like in implemented systems – not only adaptive content, but also adaptive support and evaluation.

Second, reviews focusing on higher education [2] highlight that implementation is often constrained by governance, ethics, and methodological limitations in evaluation, leading to a recurring call for more robust evidence and clearer frameworks for deployment decisions. This is relevant for inclusive education as well, because students with special educational needs (SEN) may be exposed to higher risks if data practices, accountability, or system limitations are poorly specified.

Third, Artificial Intelligence in Education (AIEd) research on personalised learning pathways [3] treats pathway construction as a design problem involving sequencing, monitoring, and adaptation, rather than a single recommendation step. This aligns with the pedagogical view that learning trajectories should be

dynamic, revisable, and sensitive to learner progress.

Fourth, the systematic review on AI in inclusive education [4] describes AI as potentially supportive for personalisation, accessibility, and learner engagement, while also emphasising recurring challenges such as ethical risks and implementation barriers. In parallel, work directly addressing inclusive education and language barriers [7] reinforces that accessibility and communication supports are not optional "add-ons", but central functions in inclusive contexts.

Fifth, Laak and Aru [5] argue that "bridging the gap" requires aligning AI-enabled personalisation with contemporary educational goals (e.g., broad competencies), not only with short-term performance metrics. This is a caution against narrow optimisation: a system may improve test performance yet fail to support autonomy, inclusion, or long-term learning aims.

Sixth, the microservice architecture study [6] makes the technical dimension explicit: a personalised learning system is described as needing accurate learner profiling, adaptive path generation, real-time behavioural analysis, multi-dimensional evaluation, and specified non-functional targets such as availability and response time. In reported comparative experiments, the authors present improvements for learners using the AI-based system relative to a traditional system, while also documenting performance optimisation at the system level.

Seventh, the generative AI-focused paper [9] reframes personalisation as an end-to-end workflow that may include multimodal perception, learning analytics-driven diagnosis, and personalised generation with feedback loops; it also stresses value alignment, secure data practices, and interpretability to reduce risks such as hallucination and to increase trustworthiness.

Taken together, these sources justify a requirements-oriented synthesis: pedagogical models define what personalisation should mean, while AI/architecture research clarifies how it is operationalised and what constraints must be engineered into the system.

The purpose of this article is to (i) systematise key theoretical models of personalised learning that are relevant to inclusive education, and (ii) derive a coherent set of functional and non-functional requirements for AI-based educational software that can implement these models in practice while meeting the ethical, accessibility, and teacher-oversight demands highlighted in recent research [4, 6, 9].

Presentation of the main research material. The present study synthesises four commonly cited theoretical models of personalised learning – adaptive learning, mastery learning, competency-based education, and Universal Design for Learning (UDL) – and translates them into requirements for AI-based educational software in an inclusive setting. This translation cannot be "purely technical": as emphasised in the literature, AIEd should start from educational goals and then select technologies that meaningfully support those goals, rather than allowing tooling to dictate pedagogy [5].

1) From pedagogical models to software functions: a requirements logic

Across the reviewed works, personalised learning is described less as a single method and more as a system of decisions about (i) what to teach next, (ii) how to teach it, and (iii) how to support a learner when progress becomes uneven. In practice, AI-based systems operationalise these decisions through a cycle: diagnose → model the learner → adapt instruction → monitor outcomes → refine the trajectory. This cycle is visible in systematic reviews of AI-driven personalised learning, where the application landscape includes learning-path recommendation, tutoring/feedback mechanisms, and learner modelling approaches that infer profiles and affinities from interaction data [1].

To keep the requirements traceable to pedagogy, it is useful to map each theoretical model to the minimum system capabilities it implies:

- Adaptive learning requires the system to (i) capture learner state from ongoing activity, (ii) update a learner model, and (iii) adjust content difficulty, sequencing, and feedback in response to that state [1].
- Mastery learning requires (i) diagnostic assessment, (ii) mastery criteria (thresholds, indicators), (iii) targeted remediation when mastery is not met, and (iv) reliable progress monitoring over time (so "mastery" is not guessed but evidenced) [1].
- Competency-based education requires (i) an explicit competency framework, (ii) assessment aligned with competencies (not only task completion), and (iii) reporting tools that allow educators to interpret competency evidence and intervene [5].
- UDL requires (i) multiple means of representation, (ii) multiple means of engagement, and (iii) multiple means of action/expression – implemented through accessible formats and flexible interaction patterns rather than a single "standard" interface [4], especially important for students with SEN and for multilingual contexts [7].

This mapping is not merely conceptual: it is a practical checklist that prevents "personalisation" from collapsing into a vague promise. The same point appears indirectly in discussions of modern educational aims: technology-led individualisation may increase efficiency in domain-specific knowledge acquisition, yet still fail to support broader goals such as learner agency and self-regulated learning unless the system is designed to scaffold them intentionally [5].

2) Learner modelling in an inclusive context: what the system must know (and what it must not assume)

A consistent theme across the articles is the centrality of the learner model: AI can only personalise what it can represent. At the same time, inclusive education raises a methodological and ethical constraint: learner modelling must avoid turning differences into deficits, and must not create hidden "labels" that follow a student without pedagogical justification.

In a practical architecture, learner modelling is implemented as a set of interrelated profiles:

- Knowledge and skill state (topic mastery, misconceptions, competency attainment).
- Learning process indicators (pace, persistence, error patterns, response latency).

- Support needs and accessibility preferences (formats, interaction modes, assistive features).
- Contextual constraints (language barriers, availability of assistive technologies, classroom organisation).

Inclusive education papers emphasise that AI tools supporting special needs or real-time translation must be built with strong safeguards and privacy considerations, because such systems can process highly sensitive educational and behavioural data [7]. The same literature also notes persistent concerns about opacity in AI decision-making and the risk of algorithmic bias affecting assessment outcomes – concerns that are especially damaging in inclusive settings where trust and fairness are foundational [7].

Therefore, a functional requirement in inclusive AI-based systems is not only "profile the learner", but also:

- provide teacher-visible explanations of why the system inferred a state or made a recommendation (so the educator can accept, reject, or revise it) [7];
- implement privacy-preserving protocols and user-centric controls (particularly where minors and SEN data are involved) [7].

3) Personalised learning pathways: sequencing, feedback, and the role of evidence

Personalised learning pathways can be understood as a structured sequence of learning opportunities that is continuously updated based on evidence. The systematic review literature explicitly documents learning-path recommendation as an application area within AI-based personalisation [1].

However, in a human classroom, pathways are rarely only about "the next task". They are also about feedback quality, motivation, and the learner's sense of progress – dimensions that are easily flattened in automated systems. Recent work on GenAI and personalised learning states that GenAI may reshape the construction of learning resources and evaluation systems, but also faces limitations in understanding individual differences across static characteristics and dynamic learning processes [9]. In other words, content generation alone is not equivalent to pedagogically valid personalisation.

For this reason, pathway generation should be treated as an evidence-based mechanism with at least three connected subsystems:

- Diagnostic subsystem: identifies current misunderstandings and readiness signals (including early warning signs of learning difficulties).
- Adaptation subsystem: selects tasks, examples, and representations aligned with the learner model and the instructional intent.
- Monitoring and validation subsystem: checks whether the adapted route actually improves outcomes, and whether the system's inferences remain consistent with new evidence.

A practical implication from higher-education review literature is that, while AI-driven personalisation often shows potential for efficiency and engagement, the broader body of evidence can be methodologically heterogeneous, motivating a need for clearer evaluation frameworks and more robust research designs [2]. This is relevant here not as a methodological digression, but as a design requirement: AI-based educational software should embed evaluation hooks (logging, interpretable metrics, teacher feedback loops) so that personalisation can be audited and improved rather than asserted.

4) Generative AI as a component, not the whole system

The reviewed GenAI-focused article frames GenAI-empowered personalised learning as relying on fine-tuning and prompt engineering, diagnosing needs from personal and process data, and generating customised learning content; it also highlights multimodal processing and interdisciplinary integration as enabling richer learning experiences [9]. At the same time, the same paper emphasises gaps: weak autonomy/controllability, insufficient understanding of learning processes, and deficiencies in safety and ethical regulation [9].

For requirements engineering, this leads to a balanced formulation:

- GenAI can be used to generate tasks, explanations, and feedback variants, and to support flexible interaction.
- But GenAI outputs must be bounded by (i) curriculum constraints, (ii) the learner model, and (iii) safety/ethics policies, with teacher oversight as a normal operating mode rather than an emergency mechanism [7, 9].

Technically, the GenAI paper describes implementation strategies such as retrieval-augmented approaches that pull personalised features from a student feature database to support customised teaching plans [9]. In an inclusive context, this approach strengthens personalisation only if the underlying student feature store is itself ethically governed, transparent to educators, and protected against leakage or misuse [7].

5) Architectural implications: why "microservices" is not simply a buzzword

The architectural article on AI-based personalised learning systems argues for a microservice approach to balance performance and scalability while meeting quality requirements such as availability and response time [6]. In inclusive and large-scale deployments, this matters for a concrete reason: personalisation is computation-heavy and interaction-sensitive, and delays or instability do not affect only "user satisfaction" – they affect learning continuity and, in SEN contexts, may undermine accessibility supports that students rely on.

Translating the microservice approach into functional structure, an AI-based personalised learning platform can be conceptualised as a set of services/modules that correspond to the pedagogical cycle:

- Data collection and learning record service (events, attempts, timing, assistive feature usage).
- Learner modelling service (profiles, mastery indicators, competency evidence).
- Recommendation and pathway service (sequencing, difficulty adjustment, remediation selection).
- Content/format adaptation service (UDL-

aligned representation, multimodal delivery).

- Teacher dashboard and oversight service (interpretability, decision review, intervention tools).
- Governance and compliance service (privacy controls, auditing, bias monitoring).

The microservice argument is not, therefore, an abstract engineering preference; it offers a way to keep pedagogical responsibilities separable, testable, and governable – especially when some components (e.g., GenAI generation) require stricter monitoring than others [6, 9].

6) The teacher's position: central, interpretive, and professionally supported

Several inclusive-education analyses note that teacher perceptions of usefulness and ease of use strongly affect whether AI tools are accepted, and that professional development is necessary to address gaps in experience and knowledge – particularly when AI tools risk being perceived as interfering with curriculum coverage or undermining professional judgement [7]. This reinforces a non-functional requirement that is often under-specified in AI system descriptions: the system must be legible to educators.

Legibility includes:

- interpretability (why the system recommends an action),
- controllability (how the teacher can adjust or override it), and
- accountability (how decisions are recorded and reviewed).

This is aligned with broader concerns about transparency and human control raised in ethical discussions of educational AI, especially where privacy, consent, and data minimisation become legally and morally non-negotiable [7].

Findings and perspectives for further research. The nine analysed sources [1-9] converge on a shared conclusion: personalised learning in inclusive education requires a shift from generic "AI features" to explicit, testable requirements grounded in pedagogical models and bounded by ethical and usability constraints. The literature indicates that AI-based personalisation is implemented through recommendation, tutoring/support, and feedback/assessment functions [1], but that inclusive contexts require additional accessibility and teacher-oversight expectations [4, 7]. Technical studies show that these requirements can be translated into concrete system functions (profiling, adaptive pathways, real-time analytics) and explicit non-functional targets (availability, response time, security) [6]. Finally, generative AI expands what can be personalised (e.g., dynamically generated explanations or tasks) but simultaneously raises the bar for interpretability, secure data handling, and controllability to reduce risks such as hallucinations and low-trust outputs [9].

Future work should prioritise:

- Evaluation designs that reflect inclusive goals, not only short-term achievement, consistent with arguments that personalisation must align with broader educational objectives rather than narrow metrics [5].
- Teacher-in-the-loop interaction models that specify when the system recommends, when it defers, and how educators can inspect and override decisions – an implementation priority for inclusive adoption [7, 8].
- Privacy-preserving and trustworthy GenAI personalisation, including transparent decision logic and secure personalised learning data pipelines, as a prerequisite for responsible scaling [9].
- Accessibility-sensitive learner modelling, especially for learners whose observable interactions differ due to SEN or language barriers, to prevent biased inference and exclusionary adaptation patterns [4, 7].

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Farhood H., Nyden M., Beheshti A., Muller S. Artificial intelligence-based personalised learning in education: a systematic literature review. *Discover Artificial Intelligence.* 2025. Vol. 5. Article number 331. DOI: https://doi.org/10.1007/s44163-025-00598-x

2. Merino-Campos C. The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*. 2025. Vol. 4. No. 2. Article 17. DOI: https://doi.org/10.3390/higheredu4020017

3. Tapalova O., Zhiyenbayeva N. Artificial Intelligence in Education: AIEd for Personalised Learning Pathways. The Electronic Journal of e-Learning. 2022. Vol. 20. No. 5. P. 639–653. DOI: https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597

4. Li J., Yan Y., Zeng X. Exploring Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Systematic Review of Empirical Studies. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 23. Article 12624. DOI: https://doi.org/10.3390/app152312624

5. Laak K.-J., Aru J. AI and personalized learning: bridging the gap with modern educational goals. arXiv. 2024. arXiv:2404.02798. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.02798

6. Xu Q. Design of an Artificial Intelligence-Based Personalized Learning System. In: *Proceedings of the 2025 International Conference on Generative Artificial Intelligence for Business*. 2025. P. 424–429. DOI: https://doi.org/10.1145/3766918.3766987

7. Fitas R. Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers. *arXiv*. 2025. arXiv:2504.14120. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.14120

8. Воротникова І. П., Дзябенко О., Морзе Н. В. Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 105. № 1. С. 144–157. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893

9. Tu Y., Chen J., Huang C. Empowering Personalized Learning with Generative Artificial Intelligence: Mechanisms, Challenges and Pathways. *Frontiers of Digital Education*. 2025. Vol. 2. No. 2. Article 19. DOI: https://doi.org/10.1007/s44366-025-0056-9.

REFERENCES

1. Farhood, H., Nyden, M., Beheshti, A., & Muller, S. (2025). Artificial intelligence-based personalised learning in education: a systematic literature review. Discover Artificial Intelligence. 5(1). DOI: https://doi.org/10.1007/s44163-025-00598-x. [in English]

2. Merino-Campos, C. (2025). The Impact of Artificial intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic review. Trends in Higher Education. 4(2). 17. DOI: https://doi.org/10.3390/higheredu4020017. [in English]

3. Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial Intelligence in Education: AIED for Personalised Learning Pathways. The Electronic Journal of e-Learning. 20(5). Pp. 639–653. DOI: https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597. [in English]

4. Li, J., Yan, Y., & Zeng, X. (2025). Exploring Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Systematic Review of Empirical studies. Applied Sciences. 15(23). 12624. https://doi.org/10.3390/app152312624. [in English]

5. Laak, K., & Aru, J. (2024). AI and personalized learning: bridging the gap with modern educational goals. arXiv (Cornell University). DOI: https://doi.org/ 10.48550/arxiv.2404.02798. [in English]

6. Xu, Q. (2025, August). Design of an Artificial Intelligence-Based Personalized Learning System. In Proceedings of the 2025 International Conference on Generative Artificial Intelligence for Business (pp. 424-429). [in English]

7. Fitas, R. (2025). Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers. arXiv (Cornell University). DOI: https://doi.org/10.4 8550/arxiv.2504.14120. [in English]

8. Vorotnykova, I. P., Dziabenko, O., & Morze, N. V. (2025). Vyklyky vprovadzhennia personalizovanoho navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [Challenges of implementing personalised learning using artificial intelligence in higher education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 105(1). Pp. 144-157. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893. [in Ukrainian]

9. Tu, Y., Chen, J., & Huang, C. (2025). Empowering Personalized Learning with Generative Artificial Intelligence: Mechanisms, Challenges and Pathways. Frontiers of Digital Education. 2(2). DOI: https://doi.org/10.1007/s44366-025-0056-9. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЕРЕГА Богдан – аспірант кафедри фізики та астрономії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: агенти штучного інтелекту та агентні системи для освітніх сценаріїв, застосування штучного інтелекту для проєктування персоналізованих навчальних траєкторій, інклюзивна освіта та підтримка учнів з особливими освітніми потребами засобами штучного інтелекту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HEREHA Bohdan – PhD student, Physics and Astronomy Department Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: artificial intelligence agents and agent-based systems for educational use cases, artificial intelligence for designing personalised learning trajectories, inclusive education and artificial intelligence support for learners with special educational needs.

Стаття надійшла до редакції 13.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 22.12.2025 р.

УДК 378.091.12:613
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-87-93

КУЯВЕЦЬ Дмитро –
аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0986-3648
e-mail: dmytro.kuiavets@gmail.com

ОГЛЯД ТРЕНДІВ ЗА 2025 РІК ПО ТЕМІ «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ» ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

У статті здійснено комплексний аналіз сучасних зарубіжних підходів до формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів у контексті розвитку концепції health-promoting education та глобальних освітніх трансформацій. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на педагогів, цифровізацією освітнього процесу та посиленням ролі закладів вищої освіти у забезпеченні благополуччя учасників освітнього середовища. У сучасному міжнародному освітньому дискурсі здоров'я та благополуччя дедалі частіше розглядаються не як допоміжний компонент, а як системоутворювальний чинник якості педагогічної освіти та професійної стійкості вчителя, що потребує переосмислення змісту й структури його професійної підготовки.

Метою статті є виявлення концептуальних засад і провідних тенденцій формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів у зарубіжних системах педагогічної освіти, а також обґрунтування можливостей їх системної інтерпретації в контексті сучасних освітніх викликів.. Методологічну основу дослідження становлять аналіз і синтез зарубіжних наукових джерел, порівняльний аналіз, узагальнення результатів оглядових та емпіричних досліджень у сфері health-promoting education.

У результаті дослідження виокремлено провідні глобальні тренди 2025 року, серед яких посилення уваги до ментального здоров'я та психоемоційного благополуччя, розвиток навичок саморегуляції та професійного самозбереження педагога, інтеграція фізичної активності й здорового способу життя в освітній процес, а також активне впровадження цифрових та інноваційних підходів до здоров'язбережувальної освіти. Обґрунтовано переосмислення професійної ролі педагога як активного суб'єкта здоров'язбережувальної діяльності та фасилітатора благополуччя.

На основі узагальнення зарубіжного досвіду запропоновано авторську модель формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів, що поєднує когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісний компоненти та орієнтована на інтеграцію здоров'язбережувальних підходів у зміст і організацію педагогічної освіти.

Ключові слова: *здоров'язбережувальна компетентність, педагогічна освіта, health-promoting education, ментальне здоров'я, професійне благополуччя педагога, саморегуляція та стресостійкість, фасилітація благополуччя, глобальні освітні тренди, підготовка майбутніх учителів.*

KUIAVETS Dmytro –
PhD Candidate at Pavlo Tychyna Uman
State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0986-3648
e-mail: dmytro.kuiavets@gmail.com

REVIEW OF 2025 TRENDS ON THE TOPIC «FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS» INTERNATIONAL EXPERIENCE

The article provides a comprehensive analysis of contemporary international approaches to the formation of health-preserving competence in future teachers within the framework of the development of the health-promoting education concept and ongoing global educational transformations. The relevance of the study is determined by the increasing psycho-emotional workload placed on teachers, the digitalization of the educational process, and the growing role of higher education institutions in ensuring the well-being of participants in the educational environment. In the current international educational discourse, health and well-being are increasingly regarded not as auxiliary components but as system-forming factors of pedagogical education quality and teachers' professional sustainability, which necessitates a reconsideration of the content and structure of teacher education.

The aim of the article is to identify the conceptual foundations and leading trends in the formation of health-preserving competence in future teachers within international systems of pedagogical education, as well as to substantiate the possibilities for their systematic interpretation in the context of contemporary educational challenges. The methodological framework of the study is based on the analysis and synthesis of international scientific sources, comparative analysis, and the generalization of findings from review and empirical studies in the field of health-promoting education.

The results of the study identify the key global trends of 2025, including an increased focus on mental health and psycho-emotional well-being, the development of self-regulation, resilience, and professional self-care skills among teachers, the integration of physical activity and healthy lifestyles into the educational process, and the active implementation of digital and innovative approaches to health-preserving education.

Based on the synthesis of international experience, the article proposes an authorial model for the formation of health-preserving competence in future teachers, which integrates cognitive, value-motivational, and activity-based components and is aimed at embedding health-preserving approaches into the content and organization of pedagogical education.

Key words: *health-preserving competence, teacher education, health-promoting education, mental health, teacher professional well-being, self-regulation and resilience, facilitation of well-being, global educational trends, training of future teachers.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах трансформації системи освіти питання формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів набуває особливої актуальності. Це зумовлено не лише зростанням рівня психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу, а й переосмисленням ролі вчителя як суб'єкта, відповідального за створення безпечного, здоров'язбережувального та сприятливого освітнього середовища. У цьому контексті вагомого значення набуває аналіз зарубіжного досвіду та узагальнення сучасних міжнародних трендів у сфері здоров'язбережувальної освіти, що дозволяє окреслити перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування здоров'язбережувальної компетентності у системі педагогічної освіти посідає дедалі вагоміше місце в сучасному зарубіжному науковому дискурсі, що зумовлено зростанням психоемоційного навантаження на педагогів, поширенням професійного вигорання та переосмисленням ролі закладів вищої освіти у забезпеченні благополуччя учасників освітнього процесу. У дослідженнях останнього десятиліття простежується чітка тенденція переходу від локальних оздоровчих ініціатив до цілісних інституційних моделей health-promoting education, у межах яких здоров'я та благополуччя розглядаються як системоутворювальні чинники якості освіти.

Значний внесок у теоретичне осмислення цієї проблематики зроблено в оглядовому дослідженні S. Speziali [1], де акцентовано увагу на розвитку цілісних підходів до підтримки ментального благополуччя університетських викладачів. Авторка обґрунтовує необхідність комплексного розвитку професійних, соціально-емоційних і рефлексивних компетентностей педагогів як передумови сталого функціонування health-promoting університетів.

У працях S. Vincent-Höper та співавт. [2] здоров'язбережувальна діяльність викладача розглядається крізь призму організаційної психології та лідерських моделей. Автори емпірично доводять, що стиль викладання, характер навчальних вимог і педагогічна підтримка виступають ключовими детермінантами психічного благо-получчя студентів, що дозволяє інтерпретувати педагога як активного фасилітатора благополуччя, а не нейтрального транслятора знань.

Системний огляд M. Muraleedharan та співавт. [3] узагальнює результати зарубіжних досліджень у сфері health promotion у закладах вищої освіти за 2014–2024 роки та виявляє домінування тематики ментального здоров'я, інституційної політики й цифрових інтервенцій. Водночас автори наголошують на фрагментарності емпіричних даних і недостатній представленості досліджень, спрямованих на формування здоров'язбережувальних компетентностей педагогів.

Окремий напрям сучасних досліджень присвячений взаємозв'язку здоров'язбережувальних підходів з інклюзивною та ресурсно-орієнтованою педагогікою. Так, E. Marin та співавт. [4] у порівняльному дослідженні освітніх систем Румунії та Латвії аналізують готовність викладачів до впровадження інклюзивних практик, підкреслюючи роль педагогічних установок, професійних компетентностей і підтримувального освітнього середовища.

Питання інтеграції фізичної активності в освітній процес розкрито в роботі R. Rupp та співавт. [5], де на основі якісного аналізу

окреслено бар'єри та стимули впровадження physically active teaching у закладах вищої освіти. Автори підкреслюють необхідність цілеспрямованої підготовки педагогів до використання активних методів навчання як складової здоров'язбережувальної компетентності.

Вагомим є також дослідження O. Paakkari та співавт. [6], у якому на основі делфі-методу визначено ключові компетентності вчителя здоров'я. Автори акцентують інтеграцію предметних, дидактичних і соціально-емоційних умінь, а також значення рефлексії та професійної саморегуляції як необхідних умов ефективної здоров'язбережувальної педагогічної діяльності.

Узагальнення результатів наведених досліджень свідчить про формування міждисциплінарного наукового підходу до проблеми здоров'язбережувальної компетентності педагога, що поєднує педагогіку, психологію, організаційні науки та освітню політику. Водночас наявні публікації вказують на потребу подальшого теоретико-методологічного узагальнення зарубіжного досвіду та розроблення цілісних моделей формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів, адаптованих до сучасних освітніх викликів.

Метою статті є здійснення аналізу зарубіжного досвіду та узагальнення сучасних міжнародних трендів за 2025 рік у сфері формування здоров'язбережувальної компетентності, а також обґрунтування авторської моделі формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному міжнародному освітньому дискурсі концепція health-promoting education розглядається як одна з ключових парадигм розвитку системи вищої та педагогічної освіти. Її методологічним підґрунтям є перехід від фрагментарних оздоровчих заходів до цілісного (whole-institution / whole-university) підходу, за якого заклад освіти функціонує як комплексне середовище формування фізичного, психічного та соціального благополуччя всіх учасників освітнього процесу. Такий підхід ґрунтується на положеннях Okanagan Charter: An International Charter for Health Promoting Universities and Colleges (2015), у якій наголошується на необхідності інтеграції здоров'я в усі сфери діяльності закладу освіти – від освітньої політики та навчальних програм до педагогічної взаємодії й організації освітнього середовища [1].

У межах цілісного підходу до здоров'язбережувальної освіти заклад вищої освіти розглядається як складна освітня екосистема, у якій умови навчання, організація освітнього процесу та характер педагогічної взаємодії виступають ключовими детермінантами психічного благополуччя й здоров'я здобувачів освіти. Сучасні зарубіжні дослідження засвідчують, що здоров'я в академічному середовищі не обмежується індивідуальними характеристиками студентів, а формується через баланс навчальних вимог і ресурсів, які значною мірою залежать від педагогічної діяльності викладача. У цьому контексті педагог постає як активний суб'єкт формування здоров'язбережувального освітнього середовища, здатний через стиль викладання, організацію навчальних завдань, комунікацію та підтримку впливати на рівень стресу, мотивацію та загальне благополуччя учасників освітнього процесу [2].

Таким чином, концепція health-promoting education створює теоретико-методологічні передумови для переосмислення змісту та структури професійної підготовки майбутніх учителів, орієнтуючи її на формування цілісної здоров'язбережувальної компетентності, що охоплює знання, ціннісні установки та практичні уміння збереження й зміцнення здоров'я в освітньому процесі

Результати узагальнювального огляду зарубіжних досліджень 2014–2024 років свідчать про нерівномірний розвиток окремих напрямів здоров'язбережувальної діяльності у закладах вищої освіти та водночас дозволяють окреслити провідні тематичні пріоритети, що визначають сучасний порядок денний у цій сфері [3]. Фокус на психічному здоров'ї, посилення інституційної політики, активне використання технологічних інтервенцій та інтеграція фізичної активності в освітній процес визначають ключові глобальні тренди педагогічної освіти у 2025 році. З метою їх систематизації та виявлення значення для формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів у таблиці 1 узагальнено основні тенденції на основі аналізу зарубіжного досвіду.

Таблиця 1

Ключові глобальні тренди 2025 року у сфері здоров'язбереження в педагогічній освіті (зарубіжний досвід)

Глобальний тренд (2025)	Сутнісна характеристика тренду	Прояв у педагогічній освіті та підготовці майбутніх учителів
Посилення уваги до ментального здоров'я та психоемоційного благополуччя	Ментальне здоров'я визначається провідним пріоритетом здоров'язбережувальної політики у закладах вищої освіти; благополуччя розглядається як умова академічної успішності та сталості освітнього процесу	Інтеграція компонентів психічного здоров'я у педагогічні освітні програми; підготовка майбутніх учителів до раннього виявлення психоемоційних труднощів, підтримки учнів і створення психологічно безпечного освітнього середовища
Формування навичок саморегуляції, стресостійкості та професійного самозбереження педагога	Здоров'я педагога визнається ключовим ресурсом якості освіти; акцент робиться на розвитку self-care, resilience та запобіганні професійному вигоранню	Формування у майбутніх учителів компетентностей саморегуляції, управління стресом і меж професійної відповідальності; упровадження програм підтримки та розвитку професійного благополуччя педагогів

Інтеграція фізичної активності та здорового способу життя в освітній процес	Фізична активність розглядається як складова як здоров'я, так і ефективності навчання; поширюється концепція physically active teaching	Підготовка майбутніх учителів до використання активних педагогічних методів (рухові паузи, групова робота з елементами руху, активне навчальне середовище); подолання бар'єрів упровадження фізичної активності в навчанні
Розвиток цифрових та інноваційних підходів до здоров'язбережувальної освіти	Цифрові технології активно використовуються для підтримки благополуччя, розвитку саморегуляції та моніторингу психоемоційного стану; зростає роль онлайн-інтервенцій	Використання цифрових платформ, онлайн-курсів і симуляцій для формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів; поєднання цифрових інструментів з педагогічною підтримкою

Джерело: сформовано на основі узагальнення зарубіжних наукових джерел [1], [2], [3], [4], [5].

Наведені в таблиці ключові глобальні тренди 2025 року у сфері здоров'язбереження в педагогічній освіті засвідчують системний характер трансформацій, що відбуваються у міжнародному освітньому просторі. Узагальнення зарубіжних наукових джерел свідчить про поступовий перехід від фрагментарних оздоровчих ініціатив до цілісних інституційних стратегій, у межах яких здоров'я та благополуччя розглядаються як невід'ємні складові якості педагогічної освіти.

Особливої актуальності у 2025 році набуває фокус на ментальному здоров'ї та психоемоційному благополуччі, що зумовлено зростанням навчального навантаження, цифровізацією освітнього процесу та підвищеними професійними вимогами до педагогів. Водночас зарубіжний досвід переконливо демонструє, що ефективність здоров'язбережувальних практик значною мірою залежить від сформованості у майбутніх учителів навичок саморегуляції, стресостійкості та професійного самозбереження, які забезпечують їхню довготривалу професійну стійкість.

Інтеграція фізичної активності та здорового способу життя в освітній процес, а також активне використання цифрових та інноваційних інструментів здоров'язбережувальної освіти розглядаються у зарубіжних дослідженнях як перспективні напрями підвищення ефективності педагогічної підготовки. Водночас аналіз джерел свідчить про наявність низки обмежень, зокрема недостатню тривалість емпіричних досліджень, регіональну нерівномірність наукових даних та потребу у подальшому теоретико-методологічному осмисленні здоров'язбережувальної компетентності педагога.

Таким чином, систематизація глобальних трендів 2025 року створює підґрунтя для формування узагальненої моделі здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя, адаптованої до сучасних викликів педагогічної діяльності та здатної забезпечити сталий розвиток освітнього середовища.

Водночас окреслені глобальні тенденції зумовлюють необхідність переосмислення ролі ключових суб'єктів їх реалізації у педагогічній освіті. У зарубіжному науковому дискурсі дедалі виразніше простежується усвідомлення того, що ефективність інституційних здоров'язбережувальних стратегій значною мірою залежить не лише від нормативно-організаційних рішень або впровадження окремих програм, а від професійної позиції та компетентності педагога як безпосереднього учасника освітнього процесу.

У цьому контексті особливого значення набуває роль педагога як активного суб'єкта здоров'язбережувальної діяльності, здатного через педагогічну взаємодію, стиль викладання, організацію навчального навантаження та комунікацію формувати підтримувальне освітнє середовище. Саме тому доцільним є звернення до аналізу зарубіжного досвіду переосмислення професійної ролі вчителя – від традиційної функції трансляції знань до виконання ролі фасилітатора благополуччя, що відповідає сучасним вимогам здоров'язбережувальної педагогіки.

Узагальнюючи результати зарубіжних досліджень, можна констатувати, що сучасна модель професійної діяльності педагога у закладі вищої освіти виходить за межі традиційного академічного викладання та передбачає активну участь у формуванні здоров'язбережувального освітнього середовища. Викладач розглядається як фасилітатор благополуччя, здатний через педагогічні стратегії, комунікацію та організацію навчального процесу впливати на психоемоційний стан і навчальну залученість здобувачів освіти [2, с. 7] Такий підхід зумовлює необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх учителів відповідних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь, що забезпечують реалізацію здоров'язбережувальної функції педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх викликів.

Також, у дослідженнях підкреслюється, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів передбачає цілеспрямоване поєднання знань, ціннісних установок і практичних умінь у межах педагогічної освіти. У сучасних університетах здоров'язбережувальні компоненти інтегруються у навчальні програми через включення модулів з ментального здоров'я, фізичної активності, саморегуляції та використання цифрових інструментів підтримки благополуччя, а не реалізуються у вигляді ізольованих заходів [3, с. 238]. Такий підхід спрямований на підготовку педагогів, здатних застосовувати ресурсно-орієнтовані педагогічні стратегії, створювати підтримувальне освітнє середовище та забезпечувати власну професійну стійкість в умовах сучасних освітніх викликів.

Варто наголосити, що у зарубіжній педагогічній освіті підготовка майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності реалізується через компетентнісно орієнтовані програми, що

поєднують предметно-методичну, соціально-емоційну та рефлексивну складові професійної підготовки. Зокрема, результати делфі-дослідження фінських науковців засвідчують, що провідні програми підготовки вчителів здоров'я спрямовані на формування педагогічних і дидактичних компетентностей, розвитку соціально-емоційних умінь, глибокого предметного знання та здатності до безперервного професійного розвитку [6, с. 554]. Такі освітні практики орієнтують майбутніх педагогів на активне впровадження здоров'язбережувальних підходів у навчальний процес і підкреслюють роль рефлексії та професійної саморегуляції як необхідних умов ефективної педагогічної діяльності.

Аналіз зарубіжних наукових джерел і практик формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів засвідчує наявність низки спільних підходів, характерних для різних національних систем педагогічної освіти. Передусім простежується орієнтація на цілісне розуміння здоров'я та благополуччя як інтегральних складових якості освітнього процесу, що реалізується через поєднання інституційних стратегій і безпосередньої педагогічної взаємодії. У більшості країн здоров'язбережувальні підходи розглядаються не як додатковий елемент підготовки, а як наскрізний компонент професійної освіти педагога, інтегрований у навчальні програми, педагогічні практики та систему підтримки учасників освітнього процесу.

Спільною рисою зарубіжного досвіду є також компетентнісна спрямованість підготовки педаго-0гів, що передбачає формування комплексу знань, ціннісних установок і практичних умінь, пов'язаних із ментальним здоров'ям, саморегуляцією, управлінням навчальним навантаженням, створенням підтримувального освітнього середовища та використанням інноваційних і цифрових інструментів здоров'язбережувальної освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграє переосмислення професійної ролі педагога як активного суб'єкта здоров'язбережувальної діяльності та фасилітатора благополуччя.

Водночас зарубіжні дослідження вказують на наявність низки обмежень і проблем упровадження здоров'язбережувальних практик у педагогічній освіті. До них належать недостатня тривалість і фрагментарність емпіричних досліджень, нерівномірність регіонального представлення наукових даних, а також організаційні труднощі, пов'язані з навантаженням педагогів, браком часу, ресурсів і чітких методичних орієнтирів. Окремою проблемою залишається потреба в підготовці самих викладачів закладів вищої освіти до реалізації здоров'язбережувальних підходів, що безпосередньо впливає на сталість і ефективність відповідних ініціатив.

Узагальнення зарубіжного досвіду дозволяє окреслити можливості його адаптації до системи підготовки майбутніх учителів. Зокрема, перспективним є впровадження компетентнісних моделей здоров'язбережувальної підготовки, інтеграція модулів із ментального здоров'я, саморегуляції та професійного благополуччя в освітні програми, а також розвиток педагогічних практик, орієнтованих на створення психологічно безпечного й підтримувального освітнього середовища. Такий підхід сприяє підвищенню професійної стійкості педагогів і формуванню умов для сталого розвитку освітньої системи загалом.

Адаптація зарубіжного досвіду до національної системи педагогічної освіти доцільна на засадах поетапного впровадження здоров'язбережувальних компонентів із урахуванням інституційних можливостей і професійного навантаження педагогів. Перспективним видається поєднання формальної підготовки майбутніх учителів із розвитком культури професійного благополуччя у закладах вищої освіти, що дозволить забезпечити не лише формування здоров'язбережувальної компетентності, а й її сталу реалізацію в подальшій педагогічній діяльності.

Відтак, Узагальнення теоретико-методологічних положень концепції health-promoting education, аналіз глобальних трендів 2025 року та зарубіжного досвіду підготовки педагогів дозволяють запропонувати авторську модель формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів. Запропонована модель ґрунтується на цілісному підході до професійної підготовки педагога та орієнтована на інтеграцію здоров'язбережувальних компонентів у зміст, організацію та педагогічну взаємодію освітнього процесу.

Структурно здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя розглядається як багатовимірне утворення, що включає когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісний компоненти. *Когнітивний* компонент охоплює знання у сфері ментального та фізичного здоров'я, принципів здорового способу життя, психогігієни педагогічної діяльності та основ саморегуляції. *Ціннісно-мотиваційний* компонент відображає усвідомлення значущості власного благополуччя і здоров'я здобувачів освіти, готовність до відповідальної здоров'язбережувальної поведінки та прийняття ролі педагога як фасилітатора благополуччя. *Діяльнісний* компонент передбачає сформованість практичних умінь створення психологічно безпечного освітнього середовища, використання ресурсно-орієнтованих педагогічних стратегій, управління навчальним навантаженням і застосування інноваційних та цифрових інструментів підтримки благополуччя.

Реалізація авторської моделі передбачає поетапне формування здоров'язбережувальної компетентності у процесі педагогічної освіти через інтеграцію відповідних модулів у навчальні програми, використання активних і рефлексивних педагогічних методів, а також залучення майбутніх учителів до практик саморегуляції та професійного самозбереження. Важливою умовою ефективності моделі є узгодженість інституційних стратегій закладу вищої освіти з індивідуальною професійною підготовкою майбутнього педагога.

Запропонована авторська модель слугує методологічним підґрунтям для цілеспрямованого формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів, вирізняється

універсальністю та практичною орієнтацією і може бути адаптована до різних освітніх контекстів з урахуванням національних особливостей педагогічної освіти, розглядаючи здоров'язбережувальну компетентність як системоутворювальний компонент професійної підготовки, безпосередньо пов'язаний із якістю освіти та професійною стійкістю педагога.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, у ході дослідження встановлено, що сучасний розвиток педагогічної освіти в зарубіжних країнах характеризується стійкою орієнтацією на інтеграцію здоров'я та благополуччя як системоутворювальних чинників якості освітнього процесу. Аналіз міжнародного досвіду засвідчив, що здоров'язбережувальна освіта поступово трансформується з набору окремих профілактичних заходів у цілісну інституційну стратегію, у межах якої педагог відіграє ключову роль у формуванні підтримувального та психологічно безпечного освітнього середовища.

Узагальнення глобальних трендів 2025 року дозволило виявити провідні напрями розвитку здоров'язбережувальної педагогіки, серед яких домінують посилення уваги до ментального здоров'я, розвиток професійної стійкості педагогів, інтеграція фізичної активності в освітній процес та використання цифрових інновацій для підтримки благополуччя. Зазначені тенденції мають безпосереднє значення для оновлення змісту й структури професійної підготовки майбутніх учителів, зумовлюючи перехід до компетентнісно орієнтованих моделей навчання.

Дослідження зарубіжних освітніх практик підтвердило, що ефективність здоров'язбережувальних підходів значною мірою залежить від сформованості у педагогів комплексу знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь, спрямованих на саморегуляцію, управління навчальним навантаженням, підтримку психоемоційного благополуччя та створення ресурсного освітнього середовища. Водночас виявлено низку обмежень, пов'язаних із фрагментарністю емпіричних досліджень, організаційними бар'єрами та нерівномірністю впровадження здоров'язбережувальних практик у різних освітніх контекстах.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення зарубіжного досвіду запропоновано авторську модель формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів, що поєднує когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісний компоненти та орієнтована на поетапну інтеграцію здоров'язбережувальних елементів у педагогічну освіту. Запропонована модель може слугувати методологічним підґрунтям для модернізації освітніх програм підготовки педагогів і адаптації ефективних зарубіжних практик до національної системи освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаються у емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі, аналізі її впровадження в різних освітніх середовищах та розробленні інструментарію оцінювання рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності педагогів у процесі їх професійної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Speziali S. Holistic faculty development for university mental wellbeing: a narrative review. *Proceedings of INTED2024 Conference*. Valencia. Spain. 2024. URL: https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0015/FP/9180-DEV7417-FP-FOE15.pdf (дата звернення: 25.12.2025).

2. Vincent-Höper S., Bogdanski J., Endrikat D., Janneck M. Health-promoting lecturing: development and validation of a measure. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. P. 1–12. DOI: 10.3389/feduc.2025.1675912.

3. Muraleedharan M., Figueiredo D., Shrisunder R., Jadhav S. Approaches to health promotion in higher education: A scoping review (2014–2024). *Health Promotion Perspectives*. 2025. Vol. 15. №. 3. P. 236–244. DOI: 10.34172/hpp.025.44629.

4. Marin E., Briede L., Kravale-Pauliņa M., Presņakova I. Embracing diversity through inclusive pedagogy: a comparative study of university faculty attitudes, competencies, and perceived challenges in Romania and Latvia. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. P. 1–10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1682404.

5. Rupp R., Wallmann-Sperlich B., Bucksch J**.** Strategies and barriers to implementing physically active teaching in universities from the perspective of lecturers : a qualitative study. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25. P. 1–14. DOI: 10.1186/s12889-025-22075-x.

6. Paakkari O., Lyyra N., Tyrväinen H., Kulmala M. The core competencies of a health education teacher. *AIESEP 2024* : *Book of Abstracts of the International Association for Physical Education in Higher Education World Congress*. 2024. P. 554.

REFERENCES

1. Speziali, S. (2024). Holistic faculty development for university mental wellbeing: A narrative review. In Proceedings of the INTED2024 Conference. Valencia. Spain. Retrieved December 25. URL: https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0015/FP/9180-DEV7417-FP-FOE15.pdf [in English]

2. Vincent-Höper, S., Bogdanski, J., Endrikat, D., & Janneck, M. (2025). Health-promoting lecturing: Development and validation of a measure. Frontiers in Education. 10. Pp. 1–12. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1675912 [in English]

3. Muraleedharan, M., Figueiredo, D., Shrisunder, R., & Jadhav, S. (2025). Approaches to health promotion in higher education: A scoping review (2014–2024). Health Promotion Perspectives. 15(3). Pp. 236–244. DOI: https://doi.org/10.34172/hpp.025.44629 [in English]

4. Marin, E., Briede, L., Kravale-Pauliņa, M., & Presņakova, I. (2025). Embracing diversity through inclusive pedagogy: A comparative study of university faculty attitudes, competencies, and perceived challenges in Romania and Latvia. Frontiers in Education. 10. Pp. 1–10. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1682404 [in English]

5. Rupp, R., Wallmann-Sperlich, B., & Bucksch, J. (2025). Strategies and barriers to implementing physically active teaching in universities from the perspective of lecturers: A qualitative study. BMC Public Health. 25. Pp. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1186/s12889-025-22075-x [in English]

6. Paakkari, O., Lyyra, N., Tyrväinen, H., & Kulmala, M. (2024). The core competencies of a health education teacher. In AIESEP 2024: Book of Abstracts of the International Association for Physical Education in Higher Education World Congress p. 554. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЯВЕЦЬ Дмитро – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: педагогічна освіта; професійна підготовка майбутніх учителів; здоров'язбережувальна компетентність; health-promoting education; психічне благополуччя в освітньому середовищі; професійна стійкість та саморегуляція педагога; інноваційні та компетентнісні підходи в освіті.

INFORMATION ABOUT AUTHOR

KUIAVETS Dmytro – PhD student of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Scientific interests: pedagogical education; professional training of future teachers; health-preserving competence; health-promoting education; mental well-being in the educational environment; professional resilience and self-regulation of teachers; innovative and competency-based approaches in education.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 20.12.2025 р.

УДК 378.147
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-93-99

ЛОМАКІНА Лариса –
старший викладач кафедри англійської
мови технічного спрямування №1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3449-8121
e-mail: llv85@ukr.net

ГУРАЛЬ Оксана –
викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування №1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-152-2093
e-mail: guraloksana712@gmail.com

ДИЧКА Наталія –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування №1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3363-569X
e-mail: dychka81@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті обґрунтовано актуальність застосування сучасних інтерактивних форм та методів при навчанні майбутніх інженерів фахових дисциплін та іноземної мови. У сучасному суспільстві існує потреба в освіті протягом усього життя. Для вирішення цих завдань використовуються нові педагогічні та інформаційні технології. Цифровізація всіх сфер людської діяльності породжує потребу в компетентних спеціалістах, які повністю володіють інформаційним підходом. Це потребує розробки та впровадження в освітню діяльність інноваційних форм і методів навчання.

Проведений аналіз міжнародного досвіду та наукових джерел, у контексті застосування інтерактивних методів в освіті, засвідчив цікавість світової освітньої спільноти до використання цих методів. На думку авторів статті, можливим дієвим засобом вирішення гострих та складних педагогічних проблем у навчанні іноземної мови, які насамперед стосуються розвитку комунікативної компетенції студентів у вищих технічних закладах освіти є активне використання інтерактивних форм та методів навчання.

Метою статті є проаналізувати переваги використання сучасних інтерактивних форм і методів навчання іноземних мов у вищих технічних університетах; визначити основні завдання інтерактивних форм навчання; надати психолого-педагогічні рекомендації, які необхідно враховувати при впровадженні інтерактивних методів навчання в процесі вивчення іноземних мов.

У статті представлено досвід використання інтерактивних методів на практичних заняттях з дисципліни «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації» на факультеті електроніки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Було проведено опитування студентів стосовно того, який із запропонованих інтерактивних методів під час проведення практичних занять був самим ефектним для засвоєння навчального матеріалу.

Проаналізовано такі інтерактивні методи, як дискусія, творчий диспут, дебати, оскільки ці методи, згідно опитування студентів, були найефективнішими та найцікавішими. Охарактеризовано суть, переваги та можливості використання інтерактивних методів навчання. Надано психолого-педагогічні рекомендації щодо підвищення педагогічного ефекту від використання інтерактивних методів. Дослідження показало, що комплексне застосування інтерактивних методів навчання дозволяє вирішувати завдання різної спрямованості: засвоєння методичних і теоретичних знань, формування практичних навичок, удосконалення мовленнєвих навичок, розкриття творчого потенціалу – і, зрештою, сприяє формуванню компетентного фахівця з галузі технічної інженерії.

Ключові слова: *інтерактивні методи навчання; комунікативні навички; навчальне середовище; навчання іноземної мови; підготовка конкурентоспроможних спеціалістів.*

LOMAKINA Larysa –
Senior Lecturer of the Department of English for Engineering №1
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3449-8121
e-mail: llv85@ukr.net
HURAL Oksana –
Lecturer at the Department of English for Engineering № 1
National technical university of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1552-2093
e-mail: guraloksana712@gmail.com
DYCHKA Natalia –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English for Engineering № 1
National technical university of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3363-569X
e-mail: dychka81@gmail.com

ADVANCED METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article substantiates the relevance of the use of modern interactive forms and methods in the training of future engineers in professional disciplines and a foreign language. In modern society, there is a need for lifelong education. New pedagogical and information technologies are used to meet these challenges. Digitalization of all spheres of human activity creates a need for competent specialists who fully master the information approach. This requires the development and implementation of innovative forms and methods of teaching in educational activities.

The analysis of international experience and scientific sources in the context of the use of interactive methods in education has shown the interest of the world educational community in the use of these methods. According to the authors of the article, a possible effective means of solving acute and complex pedagogical problems, which primarily concern the development of students' communicative competence in higher technical educational institutions, is the active use of interactive forms and methods in foreign language teaching.

The purpose of the article is to analyze the benefits of using modern interactive forms and methods in foreign language teaching at higher technical universities; to determine the main objectives of interactive training forms; to provide psychological and pedagogical recommendations that should be taken into account when implementing the interactive learning methods in the process of learning foreign languages.

The article presents the experience of using some interactive methods in practical classes of the discipline 'Foreign Language Practical Course for Business Communication' at the Faculty of Electronics of the National Technical University of Ukraine 'Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute'. A survey of students was conducted to determine which of the proposed interactive methods used in practical classes was the most effective for learning the material. Interactive methods such as discussion, creative dispute, and debate are analyzed, as these methods, according to the students' survey, were the most effective and interesting. The essence, advantages and possibilities of using interactive teaching methods are described. Psychological and pedagogical recommendations on increasing the pedagogical effect of using interactive teaching methods have been provided. The study has shown that the complex application of interactive teaching methods allows solving tasks of different orientation: mastering of methodological and theoretical knowledge, formation of practical skills, improvement of speaking skills, disclosure of creative potential - and, ultimately, contributes to the formation of a competent specialist in the field of engineering.

***Key words**: interactive teaching methods; communication skills; educational environment; foreign language training; training competitive specialists.*

Global changes occurring in society and caused by the scientific and technological revolution and the process of globalization have significantly influenced modern education. On the one hand, there is an increase in the amount of educational information to be learned, and on the other hand, the acquired knowledge quickly becomes outdated. In modern society, there is a need for lifelong education. New pedagogical and information technologies are used to meet these challenges.

The use of new information technologies in teaching foreign languages implies an active position of the individual in the process of acquiring knowledge. Active perception of information helps the individual in forming skills for self-directed knowledge acquisition and promotes the search and processing of a large amount of information.

It is important to note that the use of computer technologies in foreign language teaching has significantly changed approaches to the development of teaching materials. Interactive learning on the basis of multimedia programs allows to realize more fully the whole complex of didactic, pedagogical and methodical principles, turns the process of learning interesting and creative.

Statement and justification of the relevance of the problem. Digitalization of all spheres of human activity creates a need for competent specialists who fully master the information approach. This requires the development and implementation of innovative forms and methods of teaching in educational activities that take into account the digital component. Nowadays, new approaches to the organization of training are required, based on progressive information technologies, in particular, on multimedia and interactive technologies. It is impossible to meet the high demands based only on traditional methods and means of teaching. So, the main methodological innovations today are associated with the use of some advanced methods and techniques in teaching foreign languages.

The use of interactive methods in foreign

language training is aimed primarily at developing students' communicative competence. For this purpose, different types of lesson activities can be used: individual, pair and group work, research projects, role-playing games, work with documents and various sources of information, creative works and methods with the use of computer technology.

The importance of interactive learning is that this learning is based on the interaction of all students, including the teacher. The learning process is carried out in conditions of constant, active interaction of all participants in the educational process. In the learning process, interpersonal cognitive communication and interaction of all its subjects occurs. The teacher and the student are equal subjects of learning.

At the same time, interactive learning develops students' communication skills and abilities, helps establish emotional contacts between students, and provides an educational task, since it teaches them to work in a team and listen to the opinions of their comrades.

Research publications analysis. The analysis of foreign and domestic experience proved that interactive learning tools are advanced technological approaches that emphasize active communication between students and teachers throughout the learning process. They create an educational environment in which students do not just listen to lectures, but actively participate in the process themselves. This implies a high degree of interaction and cooperation between students and their teacher. Therefore, interactive learning is one of the current trends in the modern educational process. The issues related to the forms and content of interactive learning were studied by D. P. Antiushko, O. A. Komar, O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko, D. Johnson, R. Johnson, S. O. Sysoieva, V. V. Revenko, N. P. Volkova and others.

The book by S. O. Sysoieva [7], devoted to the problem of actual using interactive learning technologies and methods in the educational process. The author argues that interactive learning technologies have a great educational and recreational potential, ensure maximum of student's activity in the learning process, optimal training time and its effectiveness. During interactive learning, students interact with each other, exchange information, solve problems together, model situations, evaluate the actions of colleagues and their own behavior, and immerse themselves in a real atmosphere of business cooperation by connecting a number of problems in accordance with their interests, needs, and demands. At the same time, there is a constant change in the types of educational activities: games, discussions, work in small groups, a small theoretical block (mini-lecture).

Researchers O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko [4] investigated various interactive learning technologies: interactive technologies of cooperative learning, technologies of collective and group learning, technologies of situational modeling. It is especially noted that interactive learning is a specific type of active learning that involves modeling life situations, using role-playing games, solving problems and making decisions. One can't deny that it is the interactive learning model that promotes active and constant interaction of all students in the learning process.

In the research of N. P. Volkova [8], the importance of using interactive technologies as means of forming the personality of competitive specialist is considered. The main task of using interactive learning technologies is to activate students' mental activity, update basic knowledge, individualize the educational process, provide the opportunity for independent understanding of the value of acquired knowledge for its use in practice, and foster a positive attitude towards the subject. The leading means of implementing interactive interaction in the educational process is ensuring the optimal combination of a variety of activities, including communicative ones, of all learning subjects, creating comfortable conditions in which everyone feels their individuality, self-sufficiency, and success.

It is also worth mentioning that researchers D. P. Antiushko, V. S. Volodavchiyk, L. I. Sienohonova et al. [1] carried out a detailed analysis of the use of the current interactive teaching methods in higher education and identified traditional and innovative approaches to the use of innovative methods stimulating the creative activity of students of higher educational establishments during the learning process.

An interesting classification of interactive technologies was proposed by V. V. Revenko [5]. The researcher considers interactive technologies as a multifaceted phenomenon. She developed a classification of interactive technologies according to five criteria:

- by forms of organization of educational activities: collective and group learning; small group learning, individual;
- by purpose: instructional and consulting, informative, motivational, cognitive, controlling;
- by nature of activity: imitative and non-imitative;
- by nature of interaction: according to the subjects of interaction (teacher, student, group of students, computer);
- by the degree of students' independence: reproductive and creative.

D. Johnson [2], an American expert on cooperative learning, identifies five basic components necessary for the effective use of cooperative learning, namely: positive interdependence, i.e. the success of the whole group and each of its members depends on the respective efforts of another group member; personal responsibility of each group member for the overall result; mutual assistance and support of group members; joint activities, everyone's responsibility for the overall success; group reflection, or, as D. Johnson puts it, "group processing of results", i.e. group members should carry out self-analysis and self-evaluation of their cooperation, find weaknesses in it and improve the organization and activities of the group.

O. I. Komar highlights that "interactive methods are focused on the realization of cognitive interests and needs of the individual; therefore, special attention is paid to the organization the process of effective communication, in which the participants of the

interaction process are more mobile, more open and active'' [3].

Ukrainian researcher M. O. Skrypnyk described and analyzed theoretical aspects related to the definition of the essence of interactive methods, their classification, identification of the most common and suitable types of these methods for solving educational problems [6].

At the same time, there is a need to further research of the possibilities of using the interactive learning technologies in the educational process.

The purpose of the article. The purpose of the study is to analyze the benefits of using modern interactive forms and methods in foreign language teaching at higher technical universities; to determine the main objectives of interactive training forms; to provide psychological and pedagogical recommendations that should be taken into account when implementing the interactive learning methods in the process of learning foreign languages.

Research methods. The following research methods were used in the study: the method of theoretical analysis of educational documents and scientific- methodological works on problematic issues of teaching pedagogy; generalization of own pedagogical experience; methods of generalization and comparison of theoretical data, which can be used to show the practical application of innovative interactive technologies; survey of students regarding the effectiveness of using the aforementioned innovations in the training of future engineers during the study of professional disciplines and a foreign language.

Presenting the main research material. Today, the Ukrainian education system is going through a number of serious and important transformations aimed at providing students with deeper scientific knowledge, through differentiation of its structure. All these innovations entail changes to the requirements of the educational process, one of which is the use of active and interactive teaching methods.

In the process of professional training of future specialists, teachers use various models of innovative technologies for teaching students. There are different teaching models depending on students' participation in educational and cognitive activities. In education, three forms of interaction between teachers and students have been developed and are widely used, and each of them has its own characteristics. One of these teaching methods is the passive method. Using the passive method of teaching, the teacher is the main actor and manager of the class, and students act as passive listeners. The teacher's communication with students in passive classes is realized by means of surveys, independent, control works, tests, etc. Many scholars believe that the use of passive teaching methods in higher education is ineffective because such teaching is mainly focused on memory rather than thinking, and does not contribute much to the development of students' creative abilities, their independence and activity.

Another teaching method, which is widely used in the educational process, is the active one. The introduction of interactive forms of teaching is one of the most important directions for improving student training. The main goal of this type of training is to create comfortable learning conditions which makes the learning process itself productive, gives knowledge and skills, and also creates a basis for problem-solving work after the training is completed.

It is important to emphasize the main objectives of interactive training forms: raising students' interest in learning; effective learning of educational material; independent searching different ways and variants of solution of educational task (choosing one of the proposed variants or finding their own variant and justification of the solution); learning to work in a team; forming students' opinions and attitudes; reaching the level of students' conscious competence; forming of students' life and professional skills.

Teaching in higher education is becoming increasingly complex. Today it is not enough for a teacher to be competent in his/her subject area. And the teacher's role in the classroom is not limited only to the transfer of a certain amount of knowledge. Modern teachers should be ready not only to share deep knowledge in their discipline, but also to teach students how to obtain information, process it, analyze it and apply it in solving specific problems. The teacher has a key role in organizing an effective educational environment that will contribute to the activation of students' work. For this purpose, the teacher should cultivate interactive teaching methods. The students become full-fledged participants of the learning process; their experience serve as the main source of learning knowledge. Moreover, educators more easily absorb, understand and memorize the educational material they have studied through active involvement in the learning process. The teacher does not give ready-made knowledge and acts as an assistant in the learning process, but encourages participants to search for their own knowledge, solve tasks together, overcome conflicts, find common ground, and make compromises.

One of the ways to improve the efficiency of training of future specialists, at the present stage, is the targeted formation of their cognitive activity and independence, since the labor market requires competitive specialists with professional mobility, knowledge, skills, abilities, and high professional competence in the chosen professional activity.

In order to activate the cognitive activity of future specialists, we use such interactive teaching methods as: problem lecture, methods of discussion, dispute and debate, business games, role-playing games, situational analysis method, case study, brainstorming method, small group work method and some others. These methods are usually referred to as "active forms of the seminar," meaning that each of these forms has specific functions, its own training methodology, organization and maintenance [7].

Let's consider examples of the use of the leading learning interactive forms that can be used in teaching foreign languages to students of higher educational establishments. One of the main tasks of teaching is to develop students' speech activity, the ability to dialogue, and understand another person. According to researchers O. I. Pometun and L. V. Pyrozhenko, discussions teach a deep understanding of the problem, independent decision-making, argumentation, critical thinking, taking into account the opinions of others,

recognizing successful arguments, and help to clarify one's own beliefs and form one's own view of the world [4].

Various interactive methods were actively used in the practical classes of the course «Foreign Language Practical Course for Business Communication» at the Faculty of Electronics of the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute». However, according to a survey of students (2024-2025 academic year), the most effective and the most interesting methods for them were discussion, creative dispute, and debate. And this is quite obvious, because all students are involved in the discussion process, even those who, in the traditional form of conducting a lesson, avoid answering and discussing this or that issue. Through these methods, students learn to professionally express their thoughts, argue their points, justify proposed solutions, and defend their beliefs.

It is very important to teach students how to competently argue their point of view. A number of ready-made speech patterns can be suggested. During a discussion, it is easy to see whether students are able to plan their activities, make compromises, listen to each other, argue their point of view, and control themselves.

It should be noted that the effectiveness of the discussion depends on such factors as: preparation (awareness and competence) of the student on the proposed problem; semantic uniformity (all terms, definitions, concepts, etc. must be understood equally by all students); correctness of the participants' behavior; the teacher's ability to conduct the discussion. At the same time, the teacher (discussion organizer) is faced with the following tasks: to formulate the problem and goals of the discussion; to create the necessary motivation, i.e. to present the problem, to show its significance, to identify unresolved and contradictory issues in it, to determine the expected result (solution); to establish the rules of the discussion; to formulate the rules for conducting the discussion, the main one of which is that everyone must speak; to create a friendly atmosphere; to achieve unambiguous semantic understanding of terms, concepts, etc.

Another effective form of realization of dialogic educational technologies is a dispute. It is a method which involves open collective discussion of moral, scientific, professional, political, creative and other values and problems that do not have a single generally accepted and unambiguous solution. This method of conducting classes, is a type of intellectual debate, close in nature to polemics. In practical classes, during a dispute, participants do not organize themselves into specific groups, but express their own individual judgments, express their personal attitudes towards certain objects, explain their own position using previously acquired knowledge and experience. Moreover, students really like this form of classes and consider this method to be very effective in learning a foreign language, because they learn to present their views in an evidence-based and reasoned manner using appropriate vocabulary, they learn to maintain self-control and calmness, to accept criticism, and to respect their opponent's opinion.

The most important communicative skills of modern students for their further education and professional growth are public speaking skills, because throughout their further education and career they will be evaluated by the effectiveness of oral communication with others. Due to the universality of application, personal orientation of students, in particular to ensure independent learning, stimulation of public speaking and leadership skills, debates are currently considered to be one of the most effective educational technologies that allow not only to ensure the formation of thorough knowledge, but also personal and professional qualities and skills. When teaching a foreign language, debates can be used both for summarizing and consolidation of educational material, and for controlling the acquired knowledge. It is most appropriate to use debates at the final stage of teaching any material or topic.

When planning a debate in our practical foreign language classes, serious preparation of students is required. First of all, it is necessary to determine the topic and purpose of the debate, provide students with instructions on the material they need to be prepared for. Furthermore, it is important to search for the necessary information and write the main text of the public speech.

The debate process itself is clearly regulated in time. During it, participants are divided into three main teams: two of them will present arguments from opposing positions, and the third one will act as a jury. The debate process itself is clearly regulated in time. During it, the participants are divided into three main teams: two of them will present arguments for opposing positions, and the third one will act as a jury. The event has three rounds, and during each round, one representative of the teams speaks. At the end of each round, cross-communication is carried out between the participants of the competing groups in order to clarify the positions of the opponents and identify their "weak points". At the end of the debate, the judges and the teacher, as a representative of the jury, determine the winning team. The teacher's task is to analyze the students 'arguments, clarify errors and inaccuracies, and highlight the most active students.

There is no doubt that the active use of debates in foreign language teaching helps not only to develop students' communicative competencies, but also to form their speech and social skills. The ability to debate will be useful in everyone's life, will help in the development of critical thinking, will teach to look at things from different points of view and logically build arguments, and, of course, to communicate. To achieve success in both science and professional life, it is necessary to be able to present your point of view in a reasoned manner and counter opponents' arguments.

We have considered only a few examples of the effective use of interactive teaching methods in foreign language teaching. But, in fact, there are a lot of them and each has its own characteristics, advantages and application features. The teacher should understand all the specifics and distinctive features of using these methodological tools, and be able to select and implement them as productively as possible to deliver each specific type of learning material in accordance with the students' needs. To realize such a selection, it

is advisable to analyze the content of the discipline to be studied, clearly define the set of possible methodological tools that will be used in the learning process, clearly and logically understand the purpose of the training and specific tasks aimed at its fulfillment. Properly selected interactive teaching methods used in foreign language lessons contribute to the activation of students' educational and cognitive activity, increased motivation to study a foreign language, and, accordingly, improved quality of learning.

It is important to note that the effective use of interactive learning tools requires teachers to have a deep understanding of the material as well as the ability to select and apply appropriate technologies and strategies. The teachers need to be able to adapt their approach to different learning styles, as well as to different educational goals and contexts.

Summarizing, it is advisable to highlight the following advantages of using interactive learning methods in foreign language teaching:

- the application of these methods in ESP classes is effective because it makes it possible for students to successfully apply the acquired theoretical knowledge, consolidate their listening, speaking, writing and reading skills, and freely conduct dialogues and discussions within a given topic;
- the learning process in this format increases students' motivation, productivity, emotional satisfaction, personal development, i.e. it becomes more qualitative;
- the maximum proximity of the learning process, if properly organized, to real-life conditions, contributes to the development of students' personal experiences, views and opinions regarding any situation;
- the learner is much more likely to learn to take responsibility, to listen, to ask questions, to highlight problems and look for ways to solve them, to regulate interpersonal conflicts and disagreements, and to work on overcoming their complexes;
- the teacher more often acts as the organizer of the learning process, the group leader, the facilitator, the creator of conditions for students' initiative;
- visual perception is considerably improved and the process of learning is significantly simplified;
- most interactive learning methods include elements of collaboration, allowing students to develop teamwork skills and this is important not only for their studies, but also for their future careers.

Thus, the results of the students' survey, the analysis of the characteristics and features of different learning interactive methods led to the choice of using these active methods in foreign language teaching, because they are based on dialog (polylogue), interpersonal interaction, transferring students to the position of active learning subjects who are able to actively engage in cognitive activities on the basis of self-aspiration, self-expression, emotional and positive attitude and independent achievement of learning goals.

Taking into account our own practical experience, we can identify psychological and pedagogical recommendations and certain nuances that should be taken into account when implementing the interactive learning method in the educational process:

1) The teacher should contribute to the creation of a favorable atmosphere in the group, which implies trust and mutual respect. This will ensure students' openness and willingness to express their opinions without fear of being judged. Dynamic teacher's conduct of the class, emotional, intellectual, communicative, motor warm-ups are an effective aid in the process of establishing the necessary atmosphere in the group.

2) Active cooperation between the teacher and the student, as well as between students.

3) A democratic style of communication, which also implies reliance on the personal experience of the participants in the educational process.

4) Using a variety of forms and methods of presenting information, including through vivid examples, facts, images, as well as forms of students' activity, their mobility.

5) The teacher must provoke interest by touching on problems that are significant for students.

6) Creating conditions that would encourage students to think, systematize, classify and summarize new information, develop their own attitude to it and formulate problems and questions for further practical application.

7) The teacher needs to analyze and evaluate the lesson, summarize the results. To do this, it is necessary to compare the goal formulated at the beginning of the lesson with the results obtained, draw conclusions, make decisions, evaluate the results, identify their positive and negative aspects.

Therefore, the widest possible use of interactive technologies in the educational process in higher educational establishments is a necessary condition for training competitive specialists. The use of interactive forms and methods of teaching allows technical university students in practice to acquire useful experience in mastering the content of future professional activity; ensures the formation of motivational readiness for interpersonal interaction not only in educational but also in professional situations.

Based on the above, we can describe interactive technologies as those that allow creating a dynamic, flexible learning system that provides continuous, dosed, adapted to the real situation management of the interaction between the teacher and the students. Interactive technologies, due to their didactic and functional diversity, allow the teacher to build an educational trajectory as efficiently as possible to achieve the learning goal.

It is important to note that our goal was to highlight the necessity of using interactive learning methods in the process of foreign language teaching. Therefore, we believe that the set goal has been achieved. The involvement of interactive teaching methods at the present stage of education is one of the priority and promising directions in the professional training of technical university students. So, it is advisable to follow the recommendations outlined above.

Conclusions and further research prospects. The current issues of educational policy in Ukraine are the improvement of professional training of specialists, the cardinal renewal of the scientific and methodological system of education, the improvement

of forms and methods of teaching and the reduction of the gap between the actual level of specialists' training and the employers' demands.

In the era of information technology, a specialist must be a creative person who has mastered the basics of computer technology, capable of independently conducting research work and performing diagnostic analysis work. For this reason, it is especially important for the modern education system to use pedagogical innovations, effectively and correctly involve interactive methods in the educational process.

It can be confidently summarized that the using of interactive methods of teaching gives the teacher a unique opportunity to creatively approach the process, maximally diversify the course of the lesson and options for its implementation.

In addition, the interactive teaching methods promote the development of students' intelligence, independent thinking and the formation of their opinion on any issue, as well as the ability to work together in a group or in a team. With their help, students acquire a new status – the status of an active participant in the educational process. The learners have a good opportunity to interact productively not only with the teacher, but also among themselves. This contributes to the development of communication skills, forms the skills of teamwork, cooperation and co-creation, the ability to listen to others, to form and argue their own position, to jointly come to the solution of the task and, consequently, to achieve the goal.

Our observations, survey results and analysis of student learning outcomes confirmed that the complex application of interactive teaching methods allows solving tasks of different orientation: mastering of methodological and theoretical knowledge, formation of practical skills, improvement of speaking skills, disclosure of creative potential – and, ultimately, contributes to the formation of a competent specialist in the field of engineering.

It should be emphasized that the problem of activation of educational and cognitive activity, including interactive technologies, is deep and multifaceted and is not limited to the conducted research. The problem of developing new and improving existing didactic means of activating educational and cognitive activity remains relevant, as there is a constant need for creative, independent and professional specialists who can quickly adapt to new requirements in their profession, who are able to master new knowledge and skills in a short time.

REFERENCES

1. Antiushko, D. P., Volodavchyk, V. S., Sienohonova, L. I. et al. (2022). Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli : monohrafiia [Interactive teaching methods in higher education : monograph]. Kharkiv : Vydavnytstvo Ivanchenka I. S. 189 s. [in Ukrainian]

2. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). Joining Together: Group theory and group skills. Boston: Allan and Bacon. 293 p. [in English]

3. Komar, O.A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii : avtoref… d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers to use interactive technology]: abstract… doctor of pedagogy: 13.00.04. Uman : 46 s. [in Ukrainian]

4. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok [A modern lesson]. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posib. Kyiv : A. S. K. 192 s. [in Ukrainian]

5. Revenko, V. V. (2008). Do pytannia pro sut ta klasyfikatsiiu interaktyv-nykh tekhnolohii. Pedahohika vyshchoi ta serednoi osvity: zbirnyk naukovykh prats [On the question of the essence and classification interactive technologies]: Pedagogy of Higher and Secondary Education. Kryvyi Rih : 21. S. 228-234. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.6680 [in Ukrainian]

6. Skrypnyk, M. I. (2005). Interaktyvne navchannia: osnovni poniattia. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia [Interactive learning: basic concepts] . Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia. Uporiad L. Halitsyna. K. : Red. zahalnoped. Haz. 128 s. [in Ukrainian]

7. Sysoieva S. O. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh : navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive technologies for teaching adults : a teaching and methodical guide]: Kyiv : EKMO. 324 s. [in Ukrainian]

8. Volkova N. P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli : navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive learning technologies in higher education : a teaching and methodical guide]: Dnipro : Universytet imeni Alfreda Nobelia. 360 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛОМАКІНА Лариса – старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, методи навчання іноземних мов на нелінгвістичних факультетах.

ГУРАЛЬ Оксана – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, методи навчання іноземних мов на нелінгвістичних факультетах.

ДИЧКА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент Кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, методи навчання іноземних мов на нелінгвістичних факультетах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LOMAKINA Larysa – Senior Lecturer of the Department of English for Engineering №1 of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: information and communication technologies in education; methods of foreign language teaching at the non-linguistic faculties.

HURAL Oksana – Lecturer at the Department of English for Engineering № 1 of National technical university of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: information and communication technologies in education; methods of foreign language teaching at the non-linguistic faculties.

DYCHKA Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English for Engineering № 1 of National technical university of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: information and communication technologies in education; methods of foreign language teaching at the non-linguistic faculties.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 37.031.4
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-100-106

ЛУЦЕНКО Галина –
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9727-7836
e-mail: lutsenkog@vu.cdu.edu.ua
КУЛИК Людмила –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8636-358X
e-mail: kulyk1211@vu.cdu.edu.ua

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ВИКЛИКІВ У КУРС «ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ»

У статті розглянуто проблему формування цифрової компетентності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей у контексті цифрової трансформації освітньої сфери. Проаналізовано сучасні підходи до цифровізації освітньої діяльності та формування цифрової компетентності педагогічних працівників. Визначено, що розвиток інформаційно-цифрових технологій потребує випереджувальної підготовки майбутніх учителів, яка включає постійне оновлення освітнього контенту та апробацію інноваційних педагогічних технологій.

Авторами запропоновано використання навчання на основі викликів (Challenge Based Learning) як перспективної моделі формування цифрової компетентності майбутніх учителів. Окреслено історію становлення навчання на основі викликів, висвітлено його ключові складові, серед яких, робота з відкритими й реалістичними проблемами, міждисциплінарність, застосування дизайн-мислення, інтеграція навчальних і позанавчальних активностей. У статті описано практичний досвід упровадження навчання на основі викликів у курс «Цифрові технології в освітньому процесі» для студентів магістратури Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Зміст курсу побудовано на основі моделі TPACK, що забезпечує гармонійне поєднання технологічних, педагогічних та предметних знань. Наведено приклади студентських проєктів, зокрема «ШІ в освіті та дослідженнях: виклик відповідальності», який реалізується через етапи «Залучення», «Дослідження» та «Дія». Показано, що навчання на основі викликів сприяє глибокому зануренню студентів у реальні проблеми цифровізації освіти, розвитку їхньої мотивації, дослідницьких навичок та здатності працювати в команді.

Узагальнено, що інтеграція навчання на основі викликів у цифрову підготовку майбутніх педагогів дозволяє перейти від модульної моделі до інтеграційної, забезпечує персоналізацію навчання, формує навички самоспрямованого навчання та адаптує студентів до викликів професійної діяльності в умовах цифрової епохи.

Ключові слова: *навчання на основі викликів; інформаційно-цифрові технології; формування цифрової компетентності; TPACK; майбутні учителі.*

LUTSENKO Galyna –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor
of the Department of Automation
and Computer-Integrated Technologies
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9727-7836
e-mail: lutsenkog@vu.cdu.edu.ua
KULYK Liudmyla –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor,
Associated Professor of the Department of Physics
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8636-358X
e-mail: kulyk1211@vu.cdu.edu.ua

INTEGRATION OF CHALLENGE-BASED LEARNING INTO THE COURSE «DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS»

The article addresses the problem of developing digital competence among students of teacher education programs in the context of the digital transformation of the educational sphere and substantiates the relevance of implementing Challenge-Based Learning (CBL). Contemporary approaches to the digitalization of educational activities and the formation of teachers' digital competence are analysed. It is emphasized that the rapid development of information and communication technologies requires anticipatory training of pre-service teachers, which involves continuous updating of educational content and the testing of innovative pedagogical technologies.

The authors propose the use of CBL as a promising model for fostering digital competence in pre-service teachers. The article outlines the historical development of CBL and highlights its key components, including engagement with open and authentic problems, interdisciplinarity, the application of design thinking, and the integration of curricular and extracurricular activities.

The paper presents practical experience in implementing CBL within the course «Digital Technologies in the Educational Process» for master's students at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. The course content is structured according to the TPACK model, which ensures a balanced integration of technological, pedagogical, and subject-specific knowledge. Examples of student projects are

provided, such as «AI in Education and Research: The Challenge of Responsibility», which are carried out through the stages of Engage, Investigate, and Act. The findings demonstrate that CBL promotes deep immersion of students into real challenges of educational digitalization, enhances their motivation, develops research skills, and strengthens their ability to work collaboratively.

In conclusion, the integration of CBL into the digital training of pre-service teachers enables a transition from a modular to an integrative model of learning, supports personalization of the educational process, fosters self-directed learning skills, and prepares students to meet the challenges of professional activity in the digital era.

Key words: *Challenge Based Learning (CBL); digital technologies; development of digital competence; TPACK; pre-service teachers.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У контексті стрімкої цифрової трансформації освітньої сфери особливої актуальності набуває завдання формування цифрової компетентності майбутніх педагогів. Сучасні освітяни мають не лише впевнено, критично і відповідально володіти цифровими технологіями та інструментами, а й бути провідниками цифрової культури для учнів і студентів, уміти етично та творчо інтегрувати цифрові технології в освітній процес. Відповідно, система освіти потребує розбудови випереджувальних підходів для підготовки майбутніх учителів до ефективного використання інформаційно-цифрових технологій (ІЦТ) у професійній діяльності. Це передбачає постійну актуалізацію освітнього контенту, з урахуванням нових можливостей ІЦТ, та пошук і апробацію шляхів ефективного формування у здобувачів освіти цифрових навичок, здатності до визначення потреб у цифровій сфері і, відповідно, навчання протягом життя для професійного розвитку.

Навчання на основі викликів (Challenge Based Learning, CBL) – є визнаною на світовому рівні педагогічною концепцією, що поєднує елементи колаборативного навчання і практико-орієнтованого підходу. У CBL освітній процес трактується як суспільно-орієнтована діяльність, спрямовуючись на вирішення актуальних соціальних і професійних проблем. Характерною рисою навчання на основі викликів є активне залучення широкого спектру учасників освітнього процесу, що взаємодіють з метою ідентифікації ключових ідей, постановки проблемних запитань, пошуку шляхів подолання викликів. Такий формат сприяє не лише глибокому засвоєнню студентами предметного змісту освітніх компонентів, а й формуванню їх критичного мислення, комунікативних навичок, цифрової грамотності, мотивації через практичну значущість та інших компетентностей, релевантних вимогам XXI століття.

Упровадження навчання на основі викликів у цифрову підготовку здобувачів освіти педагогічних спеціальностей сприятиме переходу від модульної моделі, що передбачає роботу з окремим курсом ІЦТ, до інтеграційної, коли студенти навчаються використовувати цифрові технології та сервіси у контексті прикладних завдань обраної спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифровізація освіти є масштабним трансформаційним явищем, у рамках якого ключове значення має переосмислення ціннісних орієнтацій та ставлення педагогів до використання цифрових технологій у професійній діяльності, що знаходить відображення у зростаючому попиті як на технічні засоби, так і на методичні рішення та педагогічні практики використання ІЦТ.

Висвітлюючи концептуальні засади цифровізації освітнього середовища ЗЗСО, дослідники наголошують на низці стратегічних пріоритетів, серед яких, формування і постійне удосконалення освітньої інфраструктури, розвиток цифрової компетентності освітніх працівників, упровадження нових цифрових та освітніх технологій, співпраця і комунікація з батькам та громадою у цифровому середовищі [1]. Відповідно, актуалізується необхідність поглиблення досліджень, спрямованих на формування цифрової компетентності педагогічних працівників, які, фактично, виступають ключовою ланкою у забезпеченні цифрових навичок майбутніх поколінь [2, 3, 4].

У 2021 році було розроблено вітчизняну Концептуально-референтну рамку цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників, яка визначає перелік очікуваних цифрових навичок освітян [5]. У документі акцентується на необхідності свідомого ставлення педагогів до процесів цифрової трансформації, відповідального використання цифрових технологій та ефективної роботи з освітніми ресурсами. Узгоджено з цим, дослідники розглядають завданням цифрової підготовки майбутнього педагога формування інтегральної здатності, що поєднує систему знань, умінь, навичок та рефлексивних установок у взаємодії з цифровим освітнім середовищем [6, 7]. Науковці також наголошують, що використання ІЦТ має супроводжуватися опануванням інноваційних освітніх практик [8, 9].

Опитування, проведені у рамках проєкту MOPED серед викладачів, учителів-практиків і студентів педагогічних спеціальностей, засвідчують, що стійкий запит здобувачів освіти на курси, присвячені використанню цифрових технологій у навчанні та викладанні, а також демонструють високий рівень їх зацікавленості щодо впровадження педагогічних інноваційних технологій [10]. Водночас, дослідження підтверджують, що ІЦТ у підготовці майбутніх учителів здебільшого розглядаються як допоміжний ресурс для традиційних практик, їх потенціал як педагогічного інструменту використовується обмежено [11, 12].

Навчання на основі викликів може розглядатися як перспективна модель формування цифрової компетентності майбутніх учителів, оскільки CBL поєднує розвиток професійних знань із переосмисленням ролі педагога, як фасилітатора та інноватора, забезпечує свідоме й відповідальне використання цифрових технологій у реальних соціотехнічних контекстах [13].

Основою підходу CBL послугувала модель «Apple Classroom of Tomorrow-Today (ACOT2)», запропонована в 2008 році групою працівників освітнього відділу компанії Apple. М. Ніколс та К. Катор наголошують, що навчання на основі

викликів – це міждисциплінарний підхід до викладання й навчання, який заохочує студентів використовувати інноваційні технології для розв'язання проблем реального світу [14]. Відповідно до трактування авторів, навчання на основі викликів є колаборативним і практико-орієнтованим, спонукаючи студентів працювати разом із ровесниками, викладачами та експертами у своїх громадах і на глобальному рівні, виявляти зацікавленість та поглиблювати фахові знання, приймати та вирішувати виклики, діяти й ділитися досвідом.

Від 2008 року CBL трансформувалося у визнану на міжнародному рівні педагогічну концепцію, особливістю якої, у порівнянні з проблемно чи проєктно орієнтованим навчанням, є вищий рівень складності проблем, над якими працюють студенти [13, 15]. Наразі CBL здійснюється через ідентифікацію, аналіз і проєктування сталих і адаптивних рішень соціотехнічних проблем, що мають відкритий характер як щодо постановки, так і щодо результатів [16, 17].

Основними складовими навчання на основі викликів визначено роботу з відкритими проблемами із реальної практики, упровадження дизайн-мислення і підприємницької активності, міждисциплінарність, поєднання різних видів діяльності студентів [18]. CBL не лише поглиблює предметні знання, а й сприяє розвитку навичок самоспрямованого навчання, командної роботи s підприємницького мислення. У рамках CBL суттєво змінюється роль учителя: вона набуває фасилітаційного характеру та спрямовується на створення освітнього середовища, яке стимулює залученість здобувачів освіти й пошук рішень. Вчитель відповідає за добір викликів і ресурсів, а також за надання своєчасного й конструктивного зворотного зв'язку [19].

Метою дослідження є пошук практичних підходів до впровадження навчання на основі викликів для формування у студентів магістратури педагогічних спеціальностей навичок відповідального й методично виваженого використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для підготовки студентів магістратури до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти, до освітніх програм підготовки здобувачів освіти педагогічних спеціальностей Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького введено освітній компонент «Цифрові технології в освітньому процесі». Планування змістової частини дисципліни реалізовувалося на засадах моделі TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), що дозволяє системно осмислити взаємозв'язок між технологічними, педагогічними та предметними знаннями.

Модель TPACK ґрунтується на ідеї, що ефективне використання цифрових технологій в освіті можливе лише за умови їх гармонійного поєднання з педагогічними та предметними знаннями й компетентностями [20, 21]. Такий підхід суголосний трактуванню ІЦТ як повноцінного педагогічного інструменту. Відповідно, курс виконує функцію інтегративного модуля, що сприяє формуванню саме такої триєдиної компетентності, готуючи студентів до діяльності в умовах цифрової педагогіки, сприяє рефлексії та професійному зростанню. Вибір моделі TPACK також корелює з тим, що навчання відбувається на другому освітньому рівні, враховуючи попередню підготовку здобувачів освіти у контексті предметних знань.

Зміст курсу охоплює власне технологічні знання– ознайомлення з цифровими платформами, сервісами, інструментами (Google Workspace, Canva, Padlet, LMS-системи, застосунки штучного інтелекту тощо); педагогічні знання, що передбачає оволодіння методами організації навчання з використанням EdTech (гейміфікація, мікронавчання тощо) та предметні знання, що стосуються створення цифрового контенту для викладання конкретних предметів (математика, історія, хімія тощо).

Інтеграція цих компонентів дозволяє формувати TPACK-компетентність – здатність майбутнього вчителя ефективно планувати, реалізовувати та оцінювати навчання з урахуванням цифрового контексту. Це особливо важливо для студентів магістратури, які готуються до роботи в умовах Нової української школи, де цифрова грамотність, критичне мислення та академічна доброчесність є ключовими орієнтирами. Таким чином, модель TPACK виступає не лише теоретичним підґрунтям курсу, а й інструментом професійного розвитку, що забезпечує готовність майбутніх педагогів до викликів цифрової епохи.

Використання навчання на основі викликів у курсі цифрових технологій сприяє глибокому зануренню здобувачів освіти у реальні можливості й виклики, розвитку їх критичного мислення та цифрової грамотності. Командна робота студентів магістратури над викликами у сфері цифровізації освіти підвищує мотивацію, спряє розвитку дослідницьких навичок, здатності ефективно працювати в команді, виконуючи різні ролі.

У курсі «Цифрові технології в освіті» тематика проєктів обирається з урахуванням фаху здобувачів освіти та актуальних трендів EdTech. Прикладами проєктів є «ШІ в освіті та дослідженнях: виклик відповідальності», «Створення освітнього контенту для соціальних мереж», «Етика та безпека цифрової взаємодії», «Інклюзія без бар'єрів», «Цифровий детокс та медіагігієна» тощо.

На рис. 1 наведено дорожню карту проєкту «ШІ в освіті та дослідженнях: виклик відповідальності», що реалізовується на засадах навчання на основі викликів. Ключовим викликом проєкту є пошук шляхів інтеграції ШІ в освітній процес так, щоб він розвивав критичне мислення учнів, наприклад, шляхом використання ШІ-асистентів у навчанні певного предмету ЗЗСО.

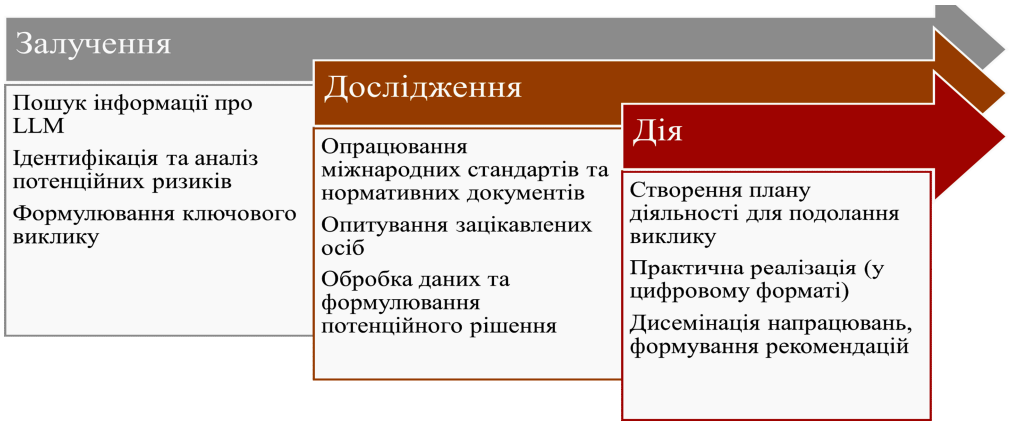


Рис. 1. Проєкт «ШІ в освіті та дослідженнях: виклик відповідальності»

Метою етапу «Залучення (Engage)» є перетворення абстрактної ідеї на конкретний виклик, актуальний для освітньої сфери. На цьому етапі студенти, здійснюють пошук та аналіз інформації стосовно великих мовних моделей та цифрових сервісів з вбудованими можливостями ШІ (Canva, Mentimeter, Padlet, Consensus, Elicit та ін.). Зосереджуючись на практичних аспектах використання ШІ в практиці освітньої діяльності та у дослідженнях, студенти ідентифікують потен-ційні ризики, наприклад, академічна недобро-чесність (списування, некритичне використання згенерованих текстів), поширення фейкових джерел, порушення авторських прав, неспра-ведливі упередження алгоритмів ШІ.

Завершенням цього етапу є формулювання ключового виклику, що для наведеного прикладу є «Як навчити відповідальному використанню ШІ, що сприятиме розвитку критичного мислення учнів?».

Наступним етапом є «Дослідження (Investigate)», що може реалізовуватися методами теоретичного й емпіричного пошуку (наприклад, шляхом опрацювання міжнародних стандартів та нормативних документів щодо відповідального та етичного використання ШІ в освіті, проведення опитувань викладачів, студентів, ІТ-фахівців, аналіз педагогічних і технічних аспектів проблеми). Така діяльність вимагає глибокого розуміння мультиаспектності виклику та формування цілісного підходу до проблеми. На цьому етапі доцільною є організація спрямовуючих заходів для студентів, наприклад, семінару-тренінгу з написання промптів, інтерв'ю з учителями-практиками, студентські дебати щодо використання ШІ.

Завершальним етапом є «Дія (Act)», результатом якої є детальних план чи практичний продукт, використання яких сприятиме подоланню виклику, та їх перевірка в реальних чи максимально наближених до реальних умовах.

Студентські команди можуть створити інфографіку з детальним описом цифрового етичного кодексу учнів, студентів і викладачів. Ще одним прикладом може бути створення інтерактивного посібника або відео-інструкції, з ключовими тезами щодо відповідального використання ШІ в освітній діяльності та дослідженнях або упорядкованої збірки перевірених промптів для учителів-предметників. Результатом проєкту також може бути проведення семінару чи онлайн-компанії щодо відповідального використання ШІ для дисемінації напрацювань команди та посилення впливу на ширшу аудиторію.

Під час реалізації курсу наголос було зроблено як на пряме, так і на опосередковане залучення здобувачів освіти до використання цифрових сервісів та можливостей ШІ. На рис. 2 наведено фрагмент дошки Padlet, присвяченої актуальним освітнім трендам, над заповненням якої працювали студенти.

Використання навчання на основі викликів на магістерському рівні освіти враховує, що здобувачі освіти мають попередньо сформовані фахові знання та навички, мають досвід написання курсових та кваліфікаційних робіт, що корелює зі здатністю діяти самостійно й творчо, над визначенням викликів та пошуком шляхів їх подолання. Водночас, упровадження навчання на основі виклику дає більшу академічну свободу здобувачам, адаптуючи їх до викликів реальної професійної сфери. Відповідно, обов'язковим елементом інтеграції навчання на основі викликів є вивчення попереднього рівня сформованості у студентів навичок самоспрямованого навчання. Такий підхід дозволить персоналізувати навчально-інструктивні матеріали, рівень складності проблеми, над якою має працювати здобувач тощо.

Узагальнюючи досвід побудови проєкту на засадах навчання на основі виклику, наголосимо на низці ключових вимог, дотримання яких є завданням викладачів, що діють як фасилітатори студентських команд. Фасилітаційна діяльність передбачає допомогу студентським командам в структуруванні навчальних і дослідницьких матеріалів, плануванні завдань та часу їх реалізації, критичному опрацюванні результатів тощо.

Слід зазначити, що формулювання виклику має бути відкритим (без очевидного й уніфікованого рішення) , реалістичним і значущим для студентів та освітнього середовища, поєднуючи педагогічний і соціотехнічний виміри. Позитивним чинником для підвищення мотивації здобувачів освіти, є встановлення зв'язку між викликом, над яким працює команда, та реальними проблемами закладів освіти. За таких умов, зростає важливість якісної дисемінації результатів проєкту серед представників цільової аудиторії, проведення

тренінгів, семінарів, онлайн-кампанії тощо. У ході планування проєкту, важливо передбачити етап рефлексії, що допоможе студентам оцінити власний досвід, усвідомлюючи ризики та формуючи навички критичного мислення щодо використання ШІ.

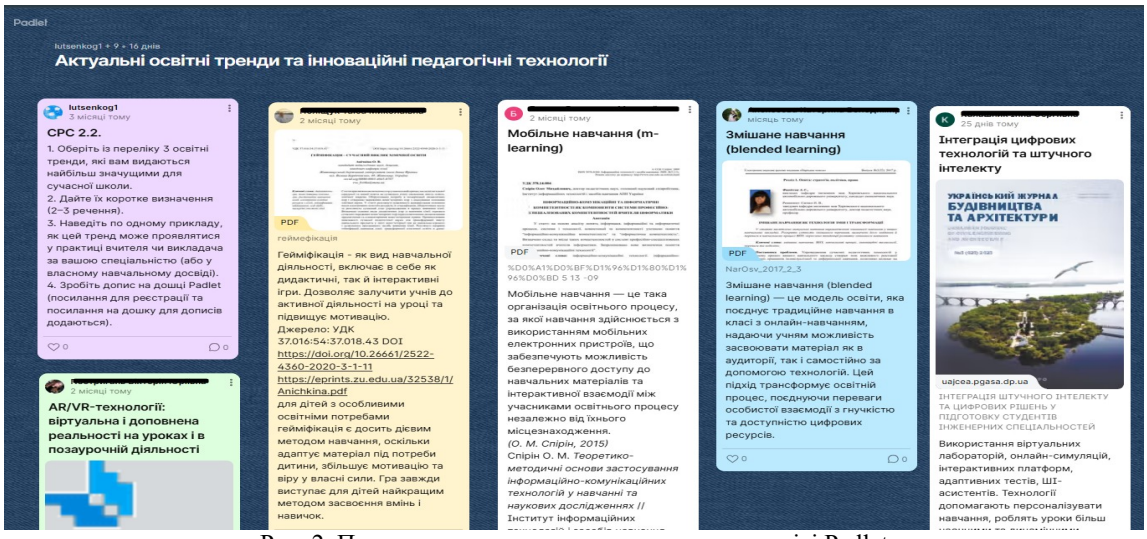


Рис. 2. Приклад виконання завдання курсу в сервісі Padlet

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Розроблення та впровадження ефективних підходів до підготовки здобувачів освіти педагогічних спеціальностей на бакалаврському та магістерському рівнях щодо інтеграції цифрових технологій в освітній процес сприяє комплексному досягненню стратегічних пріоритетів цифровізації освітнього середовища закладів загальної середньої освіти.

Запропонований у дослідженні підхід до використання навчання на основі викликів у курсі «Цифрові технології в освітньому процесі» для студентів магістратури педагогічних спеціальностей може бути адаптований для системи підвищення кваліфікації практикуючих учителів на різних етапах професійної кар'єри. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення можливостей щодо залучення стейкхолдерів і представників освітніх спільнот до супроводу проєктів студентів, що дозволить посилити практичну значущість результатів і забезпечити сталість їх впливу на розвиток цифрової культури в освіті.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., Сухіх А. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання.* 2024. Т. 102. № 4. С. 1–25. DOI: 10.33407/itlt.v102i4.5829.

2. Skantz-Åberg E., Lantz-Andersson A., Lundin M., Williams P. Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9. no. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2063224.

3. Gisbert Cervera M., Caena F. Teachers' digital competence for global teacher education. *European Journal of Teacher Education.* 2022. Vol. 45, no. 4. P. 451–5.

4. Howard S.K, Tondeur J., Ma J., Yang J. What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education.* 2021. No. 165. 104149. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104149.

5. МЦТУ. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (проєкт). 2021. URL: https://surl.li/effbpz (дата звернення: 25.11.2025).

6. Романовський О.Г., Гриньова В.М., Жерновникова О.А., Штефан Л.А., Фазан В.В. Формування цифрової компетентності майбутніх учи-телів математики: констатувальний етап. *Інформаційні технології та засоби навчання.* 2018. Т. 65. №3. 184. DOI: 10.33407/itlt.v65i3.2412.

7. Жерновникова О.А., Перетяга Л.Є., Ковтун А.В., Кордубан М.В., Наливайко О.О., Наливайко Н.А. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами геймифікації. *Інформаційні технології та засоби навчання.* Т. 75. №1. С. 170–85.

8. Дзябенко О.В., Морзе Н.В., Василенко С.В., Варченко-Троценко Л.О., Вембер В.П., Бойко М.А. Інноваційні педагогічні методи в цифрову епоху: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня "Рута"»; 2021. 320 с.

9. Цюняк О.П., Розлуцька Г.М., Кравець О.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету, серія: Педагогіка Соціальна робота*. Т.1. №48. С. 435–8. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.435-438.

10. Морзе Н., Бойко М., Вембер В., Буйницька О., Василенко С. 3D-картографування системи освіти в Україні. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2020. С. 1–119. DOI: 10.28925/2414-0325.2020spv2.

11. Gisbert-Cervera M., Usart M., Lázaro-Cantabrana JL. Training pre-service teachers to enhanced digital education. *European Journal of Teacher Education.* 2022. Vol. 45. no. 4. P. 532–47. DOI: 10.1080/02619768.2022.2098713.

12. Uerz D., Van Zanten M., De Korte K., Volman M., Kral M. Teaching teachers to teach with technology: teacher educators' practices. *Teachers and Teaching.* Vol. 30. no. 4. P. 471–88. DOI: 10.1080/13540602.2024.2342862.

13. Galdames-Calderón M., Stavnskær Pedersen A., Rodriguez-Gomez D. Systematic Review: Revisiting Challenge-Based Learning Teaching Practices in Higher Education. *Education Sciences.* 2024. Vol. 14, no. 9. 1008. DOI. 10.3390/educsci14091008.

14. Nichols M.H., Cator K. *Challenge Based Learning White Paper.* Cupertino, California: Apple Inc., 2008.

15. Helker K., Bruns M., Reymen I.M., Vermunt J.D. A framework for capturing student learning in challenge-based learning. *Active Learning in Higher Education.* Vol. 26. no. 1. P. 213–29. DOI: 10.1177/14697874241230459.

16. Gallagher S.E., Savage T. Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education.* 2023. Vol. 28. 1135-57.

17. Van Den Beemt A., Van De Watering G., Bots M. Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass. *European Journal of Engineering Education.* 2023. Vol. 48, no. 1. P. 24–41.

18. Nichols, M. H., Cator K, Torres M. *Challenge Based Learner User Guide.* Redwood City, CA: Digital Promise; 2016.

19. Doulougeri K., Vermunt J.D., Bombaerts G., Bots M. Analyzing student-teacher interactions in challenge-based learning. In: *Towards a new future in engineering education, new scenarios that european alliances of tech universities open up*. Universitat Politècnica de Catalunya. 2022. P. 252–62.

20. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education.* 2006. Vol. 108. no. 6. P. 1017–54.

21. Луценко Г.В. Упровадження моделі інтеграції цифрових технологій PICRAT при підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології та засоби навчання.* 2023. Т. 96, № 4. С. 152-168.

REFERENCES

1. Liashenko, O., Spirin, O., Lytvynova, S., Pinchuk, O., Ovcharuk, O., & Sukhikh, A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual principles of digitalization of the educational environment of a general secondary education institution]. Informatsiini technologii ta zasoby navchannia, 102(4). S. 1–25. [in Ukrainian]

2. Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: An overview of conceptualisations in the literature. Cogent Education. 9(1). 2063224. [in English]

3. Gisbert Cervera, M., & Caena, F. (2022). Teachers' digital competence for global teacher education. European Journal of Teacher Education. 45(4). S. 451–455. [in English]

4. Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. Computers & Education. 165. 104149. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149 [in English]

5. MCTU. (2021). Kontseptualno-referentna ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh y naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (proiekt). MCTU [MCTU. Conceptual and Reference Framework for Digital Competence of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers (project)]. URL: https://surl.li/effbpz (date of access: 25.11.2025) [in Ukrainian]

6. Romanovskyi, O. H., Hrynova, V. M., Zhernovnykova, O. A., Shtefan, L. A., & Fazan, V. V. (2018). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky: Konstatuvalnyi etap [Formation of digital competence of future mathematics teachers: assessment stage]. Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia. 65(3). 184 s. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v65i3.2412 [in Ukrainian]

7. Zhernovnykova, O. A., Peretiaha, L. Ye., Kovtun, A. V., Korduban, M. V., Nalyvaiko, O. O., & Nalyvaiko, N. A. (2020). Tekhnolohiia formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy heimifikatsii [Technology for forming digital competence of future teachers using gamification]. Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia. 75(1). S.170–185. [in Ukrainian]

8. Dziabenko, O. V., Morze, N. V., Vasylenko, S. V., Varchenko-Trotsenko, L. O., Vember, V. P., Boiko, M. A., Vorotnykova, I. P., & Smirnova-Trybulska, Ye. M. (2021). Innovatsiini pedahohichni metody v tsyfrovu epokhu: navch. posib [Innovative pedagogical methods in the digital age: teaching aids]. Kamianets-Podilskyi: TOV "Drukarnia 'Ruta'" [in Ukrainian]

9. Tsiuniak, O. P., Rozlutska, H. M., & Kravets, O. V. (2021). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of information and digital competence of future primary school teachers in higher education institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats; Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. 1(48). S. 435–438. [in Ukrainian]

10. Morze, N., Boiko, M., Vember, V., Buinytska, O., & Vasylenko, S. (2020). 3D-kartohrafuvannia systemy osvity v Ukraini [3D mapping of the education system in Ukraine]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu. S. 1–119. [in Ukrainian]

11. Gisbert-Cervera, M., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2022). Training pre-service teachers to enhanced digital education. European Journal of Teacher Education. 45(4). Pp. 532–547. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2098713 [in English]

12. Uerz, D., Van Zanten, M., De Korte, K., Volman, M., & Kral, M. (2024). Teaching teachers to teach with technology: Teacher educators' practices. Teachers and Teaching. 30(4). Pp. 471–488. DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2342862 [in English]

13. Galdames-Calderón, M., Stavnskær Pedersen, A., & Rodriguez-Gomez, D. (2024). Systematic Review: Revisiting Challenge-Based Learning Teaching Practices in Higher Education. Education Sciences. 14(9). 1008 p. [in English]

14. Nichols, M. H., & Cator, K. (2008). Challenge Based Learning White Paper. Apple, Inc. [in English]

15. Helker, K., Bruns, M., Reymen, I. M., & Vermunt, J. D. (2025). A framework for capturing student learning in challenge-based learning. Active Learning in Higher Education. 26(1). Pp. 213–229. DOI: https://doi.org/10.1177/14697874241230459 [in English]

16. Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. Teaching in Higher Education. 28(6). Pp. 1135–1157. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354 [in English]

17. Van Den Beemt, A., Van De Watering, G., & Bots, M. (2023). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: The CBL-compass. European Journal of Engineering Education. 48(1). Pp. 24–41. [in English]

18. Nichols, Mark H., Cator, K., & Torres, M. (2016). Challenge Based Learner User Guide. Digital Promise. URL: https://portal.synapses-academies.eu/challenge-based-learning-guide-and-toolkit/ [in English]

19. Doulougeri, K., Vermunt, J. D., Bombaerts, G., & Bots, M. (2022). Analyzing student-teacher interactions in challenge-based learning. Pp. 252–262.

20. Mishra, P, Koehler, MJ. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education. June.108(6) Pp. 1017–54. [in English]

21. Lutsenko G.V. (2023). Uprovadzhennia modeli intehratsii tsyfrovykh tekhnolohii PICRAT pry pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [Implementation of the PICRAT digital technology integration model in the training of future computer science teachers]. Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia. T. 96. № 4. C. 152-168. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛУЦЕНКО Галина –. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького/

Наукові інтереси: навчання на основі викликів, проєктно орієнтоване навчання, цифровізація освітньої діяльності, навчання майбутніх учителів.

КУЛИК Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Черкаського національного університетуімені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання фізики, цифровізація освітньої діяльності, підготовка майбутніх вчителів фізики та інформатики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LUTSENKO Galyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: challenge based learning, project-based learning, digitalization of education, teacher training.

KULYK Liudmyla – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physics Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy/

Scientific interests: theory and methodology of teaching physics, digitalization of educational activities, training of future physics and computer science teachers.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 02.01.2026 р.

УДК 371.13:17.022.1
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-106-110

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

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ У РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті здійснено комплексний аналіз сучасних інноваційних методів формування морально-етичної культури майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки в закладах вищої освіти. Актуальність порушеної проблеми зумовлена трансформаціями соціокультурного середовища, динамічним розвитком цифрових технологій, зміною ціннісних орієнтацій молоді та зростанням суспільних вимог до особистості педагога як носія моральних і етичних норм. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого розвитку морально-етичної культури майбутнього вчителя як інтегративної характеристики його професійної компетентності, що поєднує систему цінностей, моральну свідомість, етичну поведінку та здатність до відповідального педагогічного вибору.

Проаналізовано наукові підходи українських і зарубіжних учених до проблеми морального виховання педагогів, професійної етики вчителя та формування моральних цінностей у процесі педагогічної освіти. Акцентовано увагу на обмеженості традиційних методів навчання у забезпеченні належного рівня сформованості морально-етичної культури майбутніх учителів, що зумовлює потребу впровадження інноваційних педагогічних технологій.

У статті охарактеризовано потенціал тренінгових технологій, ігрових та інтерактивних методів, арттерапевтичних практик, цифрових інструментів етичного виховання та рефлексивних методик. Розкрито їх зміст, педагогічні можливості й приклади використання в освітньому процесі закладів вищої освіти. Обґрунтовано їх роль у формуванні у майбутніх педагогів моральних цінностей, професійної етики, відповідальності, емпатії та здатності до моральної рефлексії.

Зроблено висновок про доцільність комплексного впровадження інноваційних методик у систему професійної підготовки педагогів як ефективної умови формування високого рівня морально-етичної культури майбутніх учителів. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень, пов'язаних з удосконаленням методичного забезпечення та розробленням діагностичних інструментів оцінювання рівня сформованості морально-етичної культури здобувачів педагогічної освіти.

Ключові слова: *морально-етична культура, майбутній учитель, професійна підготовка, інноваційні методи навчання, педагогічна етика, моральне виховання, рефлексивні практики, цифрові освітні технології.*

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

INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING THE MORAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article provides a comprehensive analysis of modern innovative methods for the development of moral and ethical culture of future teachers in the process of their professional training in higher education institutions. The relevance of the problem is determined by transformations of the contemporary sociocultural environment, the rapid development of digital technologies, changes in young people's value orientations, and the increasing social demands on teachers as carriers of moral and ethical norms. The necessity of purposeful

development of moral and ethical culture of future teachers as an integrative component of their professional competence is substantiated. This culture combines a system of values, moral consciousness, ethical behavior, and the ability to make responsible pedagogical decisions.

The article analyzes scientific approaches of Ukrainian and foreign scholars to the issues of moral education of teachers, professional ethics, and the formation of moral values in the system of pedagogical education. Attention is focused on the limitations of traditional teaching methods in ensuring an adequate level of moral and ethical culture formation among future teachers, which necessitates the implementation of innovative pedagogical technologies.

The potential of training technologies, game-based and interactive methods, art-therapeutic practices, digital tools for ethical education, and reflective practices is characterized. Their content, pedagogical possibilities, and examples of application in the educational process of higher education institutions are revealed. The role of these methods in the formation of moral values, professional ethics, responsibility, empathy, and the ability for moral reflection among future teachers is substantiated.

It is concluded that the comprehensive implementation of innovative methods in the system of professional teacher training is an effective condition for the development of a high level of moral and ethical culture of future teachers. Prospects for further research are outlined, particularly in the areas of improving methodological support and developing diagnostic tools for assessing the level of moral and ethical culture formation among students of pedagogical specialties.

Key words: *moral and ethical culture, future teacher, professional training, innovative teaching methods, pedagogical ethics, moral education, reflective practices, digital educational technologies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне суспільство та система освіти переживають стрімкі зміни, зумовлені технологічним прогресом і глобалізацією. Педагогічна спільнота стикається з безпрецедентними викликами, що вимагають від майбутніх учителів не лише глибоких фахових знань, а й уміння діяти етично в нових умовах. Нові педагогічні технології, цифрові інструменти, інтерактивні підходи входять до освітнього процесу, і майбутній педагог має бути готовий їх використовувати відповідально. Одним із ключових аспектів такої готовності є морально-етична культура вчителя, що передбачає усвідомлення етичних принципів та норм і застосування їх у професійній діяльності та спілкуванні з учнями, колегами, батьками. Важливо підкреслити, що морально-етична культура педагога – це не абстрактне поняття, а практичний інструмент, який допомагає знаходити баланс між педагогічними інноваціями та збереженням етичних стандартів у навчанні [2, с. 309-310].

Актуальність досліджуваної проблеми особливо підкреслюється трансформаціями в українській освіті. Концепція Нової української школи (НУШ) зміщує акценти освітніх цілей у бік виховання особистісних якостей учителя, зокрема його ціннісних орієнтирів і моральних принципів. Реалізація положень НУШ та оновлення змісту освіти актуалізували завдання виховання моральних якостей майбутніх педагогів уже на етапі їх професійного навчання у закладі вищої освіти. Учитель Нової української школи розглядається не лише як транслятор знань, але і як носій моралі та приклад для учнів. Морально-етична культура педагога відіграє ключову роль у формуванні культури його вихованців: дослідники відзначають, що моральні цінності та норми, яких дотримується вчитель, знаходять відбиття в морально-етичних орієнтирах учнів [2, с. 310].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування морально-етичної культури майбутніх учителів широко представлена в сучасних педагогічних дослідженнях. Науковці розглядають морально-етичну культуру педагога як важливу складову його професійної компетентності, що визначає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності.

У праці В. Жукова здійснено порівняльний аналіз форм і методів виховання морально-етичної культури майбутніх учителів в Україні та Великій Британії, акцентовано увагу на значенні інтерактивних та рефлексивних методів навчання [1]. С. Романюк та О. Костащук розглядають моральну культуру як орієнтир професійного становлення майбутнього вчителя, підкреслюючи ефективність інноваційних форм і методів навчання у формуванні професійної етики студентів [2].

Окремі дослідження присвячені застосуванню арттерапевтичних технологій у професійній підготовці педагогів. Так, Т. Яковишина обґрунтовує доцільність використання арт-терапії для розвитку емоційної сфери та моральної рефлексії майбутніх учителів [3]. Зарубіжні автори також акцентують увагу на проблемі етичної підготовки педагогів. Зокрема, у дослідженні V. Zhukov та ін. висвітлено особливості формування морально-етичної культури майбутніх учителів мистецьких дисциплін [4].

Значущими для досліджуваної проблеми є праці D. Berenson, у яких доведено ефективність тренінгових технологій міжособистісної взаємодії у професійному становленні вчителя [5], а також J. Bleazby та M. Gluchmanová, які розкривають філософські та етико-професійні засади морального виховання педагогів [6; 7].

Мета дослідження полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні інноваційних методів розвитку морально-етичної культури майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційні підходи у вихованні морально-етичної культури майбутніх учителів базуються на відході від суто декларативного викладання етики і переході до активних, практико-орієнтованих методів навчання. Нижче розглянемо основні сучасні методики, що зарекомендували себе ефективними в цьому напрямі:

- *Тренінгові технології.* Проведення спеціальних тренінгів і практичних занять з етики та морального розвитку є дієвим засобом формування етичної компетентності майбутніх педагогів. Тренінги – це інтерактивні навчальні сесії, під час яких студенти виконують практичні вправи, моделюють педагогічні ситуації, аналізують моральні дилеми та обговорюють варіанти поведінки. Такі заняття дозволяють відпрацьовувати навички прийняття етичних рішень у безпечному середовищі. Зокрема, методика case-study (розбір конкретних випадків із шкільного життя) та ситуаційні ігри дають змогу майбутнім учителям спробувати себе у різних соціально-моральних

ролях – учителя, учня, батьків – і навчитися обирати оптимальну лінію поведінки згідно з нормами професійної етики. Практика показує, що систематичні тренінгові заняття з розвитку емпатії, ефективної комунікації, вирішення конфліктів тощо позитивно впливають на педагогічну майстерність молодих учителів [4, с. 288]. Активне залучення студентів до подібної діяльності стимулює їх критичне мислення та соціальні навички, формує відповідальне ставлення до власних рішень [4].Тому тренінгові технології виступають важливим інструментом, який допомагає майбутнім педагогам не лише краще засвоїти етичні знання, але й виробити стійкі поведінкові моделі, необхідні для відповідальної професійної діяльності.

- *Ігрові методи навчання.* Використання елементів гри у процесі підготовки вчителів створює сприятливі умови для засвоєння морально-етичних норм. Рольові ігри та педагогічні симуляції дозволяють моделювати реальні ситуації шкільного життя, де постає моральний вибір. Наприклад, студентам можна запропонувати розіграти сценку вирішення конфлікту між учнем і вчителем або впоратися з етичною дилемою (як реагувати на несправедливість, булінг, академічну нечесність тощо). У ході таких рольових ігор майбутні педагоги вчаться ставити себе на місце інших, розуміти почуття учнів, прогнозувати наслідки своїх дій – іншими словами, розвивають емпатію та моральне мислення. Як зазначає Василь Жуков та ін. у порівняльному дослідженні, у практиці українських ЗВО серед дієвих методів виховання морально-етичної культури вже застосовуються тематичні дослідження, рольові ігри, мозкові штурми, спільна розробка етичних кодексів для аналізу складних ситуацій, проведення діалогів і моделювання етичної поведінки на заняттях [1, с. 56]. Групові дискусії та мозкові атаки з морально-етичних питань спонукають студентів формулювати і висловлювати власну позицію, поважати альтернативні думки, разом шукати рішення етичних проблем. Важливим інтерактивним прийомом є також аналіз та обговорення реальних кейсів або педагогічних відеосюжетів з точки зору порушення чи дотримання етичних норм. Цей прийом широко використовується за кордоном і поступово впроваджується в Україні – він дає змогу студентам побачити можливі помилки учителя й обговорити, як їх уникнути. Загалом, ігрові та інтерактивні методи роблять процес етичного навчання цікавим і дієвим, забезпечують активну участь кожного майбутнього вчителя, що, своєю чергою, сприяє глибшому усвідомленню та засвоєнню морально-етичних принципів на практиці [1, с. 56-57].
- *Арттерапія у вихованні моралі.* Одним з інноваційних напрямів в освіті є використання засобів мистецтва для розвитку особистості, зокрема її морально-духовних якостей. Арт-терапія (лікування мистецтвом) традиційно застосовується у психології для корекції емоційного стану, проте в педагогічному контексті вона набуває виховного значення. Для майбутніх учителів включення елементів арттерапії в освітній процес може стати ефективним способом гуманізації навчання, оскільки мистецтво апелює до емоційної сфери, цінностей і смислів особистості. Наприклад, проведення творчих занять (малювання, ліплення, музичні імпровізації, театральні етюди) у рамках педагогічних дисциплін здатне сприяти саморозкриттю студентів, усвідомленню ними власних переживань і моральних установок. У творчій діяльності майбутні педагоги вчаться рефлексувати – виражати свої думки і почуття символічно, через художній образ, що допомагає краще зрозуміти себе та інших. Науковці зазначають, що створення спеціального креативного середовища у ЗВО, яке спонукає студентів до творчості, є важливою умовою розвитку у них потреби використовувати арттерапевтичні технології у вихованні дітейaphn-journal.in.ua. Тетяна Яковишина наголошує, «що підготовка майбутніх учителів до застосування арт-терапії потребує як формування відповідних знань і вмінь, так і обов'язкового включення арт-технологій до різних дисциплін навчального план» [3, с. 289-290]. Таким чином, майбутній педагог на власному досвіді відчуває трансформуючу силу мистецтва – як воно допомагає виразити емоції, подолати внутрішні конфлікти, знайти позитивні ресурси. Надалі випускник зможе перенести цей досвід у свою професійну діяльність: використовувати елементи артпедагогіки у роботі з дітьми (наприклад, моральні казки, обговорення художніх творів з етичним змістом, драматизації ситуацій із життя класу тощо) для виховання в учнів моральних цінностей і емпатії. Отже, арт-терапевтичні методи розвивають у майбутніх учителів емоційну культуру, співчуття, толерантність та здатність до творчого пошуку рішень у складних педагогічних ситуаціях.
- *Цифрові інструменти для етичного виховання.* Цифровізація освіти відкриває нові можливості для роботи над морально-етичною культурою як учнів, так і самих педагогів. Сучасні студенти – представники покоління, що зростає в оточенні гаджетів та інтернету, тому використання цифрових ресурсів робить процес навчання більш привабливим і наближеним до їхнього досвіду. Для майбутніх учителів актуальним є ознайомлення з цифровими інструментами, які допомагають формувати етичні компетентності. Йдеться, зокрема, про онлайн-курси і тренажери з етики, інтерактивні платформи для моделювання моральних дилем, освітні комп'ютерні ігри з етичним контентом, веб-квести та форуми для обговорення етичних казусів [6]. Наприклад, існують симуляційні програми, що відтворюють типові конфліктні ситуації у класі: користувач (студент-педагог) має обрати дію або рішення з певного набору, після чого отримує зворотний зв'язок щодо етичності свого вибору. Такі симуляції дозволяють без ризику для реальних учнів відпрацювати професійні реакції на складні ситуації. Ще один напрям – застосування технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) для занурення у модельовані соціальні ситуації, що вимагають моральної оцінки. Віртуальна реальність може створювати ефект присутності і викликати сильний емоційний відгук,

тим самим сприяючи глибшому засвоєнню уроків етики. Водночас із практичною підготовкою, цифрова епоха висуває нові вимоги до самого вчителя – формування в нього цифрової етики. Майбутні педагоги повинні усвідомлювати етичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій: відповідальність за цифровий контент, дотримання конфіденційності, мережевий етикет у спілкуванні, критичне ставлення до інформації, етичні принципи роботи з штучним інтелектом тощо [5, с. 75-76]. У зв'язку з цим дослідники пропонують включати до програм педагогічної освіти спеціальні модулі, присвячені цифровій етиці та безпечному використанню інтернет-ресурсів. Як зазначається в одній із новітніх праць, важливо впровадити в підготовку вчителів елементи «техноетичної» обізнаності, аби вони були готові до етичних викликів у середовищі навчання, опосередкованому сучасними технологіями [5, с. 77]. Інтеграція подібних курсів і практик дозволить майбутнім учителям свідомо та відповідально використовувати цифрові інструменти у своїй діяльності, що, своєю чергою, формуватиме здоровий морально-етичний клімат у освітньому середовищі.

- *Рефлексивні практики.* Рефлексія як здатність аналізувати власні думки, дії та мотиви є однією з базових умінь, необхідних для морального розвитку особистості. Для майбутнього вчителя вона набуває особливого значення, оскільки педагог постійно має оцінювати свої професійні кроки з позиції етичності. Рефлексивні методики у підготовці вчителів включають ведення щоденників рефлексії, в яких студент фіксує свої переживання та висновки щодо педагогічних ситуацій, есе на морально-етичні теми, портфоліо професійного зростання, куди входить аналіз успіхів і помилок з етичної точки зору, обговорення власного досвіду під час наставницьких сесій із викладачами чи більш досвідченими колегами. Наприклад, після проходження педагогічної практики студенти разом з керівником практики проводять групову рефлексію: обговорюють, які моральні виклики виникали у взаємодії з учнями, як вдалося їх подолати, що відчував майбутній учитель у тих ситуаціях. Такі обговорення вчать відкрито визнавати труднощі, давати етичну оцінку власним вчинкам і брати відповідальність за них. Наукові дослідження підтверджують, що структуровані рефлексивні практики – наприклад, регулярне написання рефлексивних звітів чи участь у спеціально організованих семінарах етичної рефлексії – значно підвищують моральну чутливість та здатність до етичного судження у студентів педагогічних спеціальностей [7, с. 80]. Більше того, залучення майбутніх учителів до глибокого осмислення своїх професійних ролей, обов'язків і можливих наслідків рішень ще на етапі навчання закладає підґрунтя для відповідальної та свідомої педагогічної діяльності в майбутньому [7, с. 78]. Рефлексія допомагає формувати внутрішню позицію педагога, його моральні переконання, які залишаються стабільними навіть у складних умовах реальної шкільної практики. Отже, рефлексивні методи – потужний інструмент самовиховання вчителя, що доповнює всі інші підходи: якщо інтерактивні ігрові технології та тренінги дають зовнішній досвід моральних рішень, то рефлексія перетворює цей досвід на особистісні надбання, робить моральні цінності частиною професійного світогляду педагога.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, розвиток морально-етичної культури майбутніх учителів потребує системного використання інноваційних методів навчання. Застосування тренінгових, ігрових, арттерапевтичних, цифрових та рефлексивних методик сприяє формуванню у студентів педагогічних спеціальностей моральних цінностей, етичного мислення, відповідальності та професійної моральності, що є необхідною умовою їх успішної педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробкою методичних рекомендацій щодо впровадження інноваційних методів морально-етичного виховання у закладах вищої освіти, удосконаленням діагностичного інструментарію оцінювання рівня сформованості морально-етичної культури майбутніх учителів та аналізом зарубіжного досвіду етичної підготовки педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Жуков В. Суть, форми та методи виховання морально-етичної культури майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Вісник Черкаського національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 3. С. 55–61.

2. Романюк С., Костащук О. Виховання моральної культури як орієнтир професійного становлення майбутнього вчителя: інноваційні форми і методи навчання. *Проблеми освіти*. 2023. № 2(99). С. 308–320.

3. Яковишина Т. Педагогічні умови застосування арт-терапії у підготовці вчителів початкової школи. *Молодий вчений*. 2020. № 4(28). С. 287–290.

4. Zhukov V., et al. Ensuring the process of formation of moral and ethical culture of a future art teacher. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2025. Vol. 17(4). P. 319–321.

5. Berenson D. The effects of systematic human relations training upon classroom performance of elementary school teachers. *Journal of Research and Development in Education*. 1969. Vol. 4. P. 70–85.

6. Bleazby J. Fostering moral understanding, moral inquiry and moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's Ethical Understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 2020. Vol. 52(1). P. 84–100.

7. Gluchmanová M. Theoretical and practical aspects of professional ethics of teaching. *Human Affairs*. 2017. Vol. 27(1). P. 75–81.

REFERENCES

1. Zhukov, V. (2025). Sut, formy ta metody vykhovannia moralno-etychnoi kultury maibutnikh uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [The essence, forms and methods of educating the moral and ethical culture of future teachers in Ukraine and Great Britain]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky. № 3. S. 55–61. [in Ukrainian]

2. Romaniuk, S., Kostashchuk, O. (2023). Vykhovannia moralnoi kultury yak oriientyr profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia: innovatsiini formy i

metody navchannia [Education of moral culture as a guideline for the professional development of a future teacher: innovative forms and methods of teaching]. Problemy osvity. № 2(99). S. 308–320. [in Ukrainian]

3. Yakovyshyna, T. (2020). Pedahohichni umovy zastosuvannia art-terapii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogical conditions for the use of art therapy in the training of primary school teachers]. Molodyi vchenyi. № 4(28). S. 287–290. [in Ukrainian]

4. Zhukov, V., et al. (2025). Ensuring the process of formation of moral and ethical culture of a future art teacher. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. Vol. 17(4). P. 319–321. [in English]

5. Berenson, D. (1969). The effects of systematic human relations training upon classroom performance of elementary school teachers. Journal of Research and Development in Education. Vol. 4. P. 70–85. [in English]

6. Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry and moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's Ethical Understanding curriculum. Journal of Curriculum Studies. Vol. 52(1). P. 84–100. [in English]

7. Gluchmanová, M. (2017). Theoretical and practical aspects of professional ethics of teaching. Human Affairs. Vol. 27(1). P. 75–81. [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 Dean of the Faculty of Educational Sciences and Arts State University named after Volodymyr Vynnychenko.

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 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 371.13:17.022.1
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-110-114

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: zelenskaya_ludmila@ukr.net

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми розвитку морально-етичної культури педагога як однієї з ключових складових його професіоналізму та важливої умови забезпечення якості сучасної освіти. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в українському суспільстві, реформуванням системи освіти, утвердженням гуманістичної парадигми навчання та виховання, а також зростанням соціального запиту на педагога, здатного бути носієм високих моральних цінностей, духовних ідеалів та етичних норм професійної діяльності.

У статті обґрунтовано, що морально-етична культура педагога є інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке поєднує систему моральних знань, ціннісних орієнтацій, переконань, етичних норм поведінки, професійної відповідальності та здатності до рефлексії і самовдосконалення. Вона визначає характер педагогічної взаємодії, стиль спілкування з учнями, батьками й колегами, впливає на морально-психологічний клімат освітнього середовища та формування особистості здобувачів освіти.

У процесі дослідження проаналізовано наукові підходи вітчизняних учених до розуміння сутності морально-етичної культури педагога, її структури та функцій у професійній діяльності. З'ясовано, що сучасні наукові концепції розглядають морально-етичну культуру не лише як індивідуальну характеристику педагога, а і як результат впливу освітнього середовища, змісту професійної підготовки, педагогічної практики, корпоративної етики закладу освіти та суспільних моральних орієнтирів.

У результаті дослідження виокремлено та обґрунтовано пріоритетні напрями розвитку морально-етичної культури педагога, серед яких: гуманістично-ціннісна орієнтація педагогічної діяльності; інтеграція морально-етичного змісту в систему професійної підготовки майбутніх педагогів; формування етичної компетентності, здатності до морального вибору та рефлексії; практико-орієнтований розвиток моральних якостей у процесі педагогічної практики та наставництва; утвердження принципів академічної доброчесності та професійної етики в освітньому середовищі; стимулювання безперервного саморозвитку педагога; розвиток партнерської взаємодії з батьками та громадою у вихованні моральних цінностей.

Ключові слова: *морально-етична культура, педагог, професіоналізм, педагогічна етика, ціннісні орієнтації, академічна доброчесність, професійна педагогічна освіта.*

ZELENSKA Lyudmila –
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: zelenskaya_ludmila@ukr.net

PRIORITY DIRECTIONS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' MORAL AND ETHICAL CULTURE

The article provides a comprehensive theoretical analysis of the problem of developing the moral and ethical culture of a teacher as one of the key components of professional competence and an essential condition for ensuring the quality of modern education. The relevance of the study is determined by transformational processes in Ukrainian society, the reform of the education system, the establishment of a humanistic paradigm of teaching and upbringing, as well as the growing social demand for a teacher capable of being a bearer of high moral values, spiritual ideals, and ethical norms of professional activity.

The article substantiates that the moral and ethical culture of a teacher is an integrative personal and professional construct that combines a system of moral knowledge, value orientations, beliefs, ethical norms of behavior, professional responsibility, and the ability for reflection and self-improvement. It determines the nature of pedagogical interaction, the style of communication with students, parents, and colleagues, influences the moral and psychological climate of the educational environment, and contributes to the formation of learners' personalities.

In the course of the study, the scientific approaches of Ukrainian scholars to understanding the essence of teachers' moral and ethical culture, its structure, and its functions in professional activity are analyzed. It is revealed that modern scientific concepts consider moral and ethical culture not only as an individual characteristic of a teacher but also as a result of the influence of the educational environment, the content of professional training, pedagogical practice, institutional corporate ethics, and prevailing social moral values.

As a result of the research, priority directions for the development of the moral and ethical culture of teachers are identified and substantiated. These include: the humanistic and value-oriented focus of pedagogical activity; the integration of moral and ethical content into the system of professional training of future teachers; the formation of ethical competence, moral choice, and reflective abilities; practice-oriented development of moral qualities through pedagogical practice and mentoring; the establishment of principles of academic integrity and professional ethics within the educational environment; stimulation of continuous professional self-development of teachers; and the development of partnership interaction with parents and the community in fostering moral values.

Key words: *moral and ethical culture, teacher, professionalism, pedagogical ethics, value orientations, academic integrity, professional pedagogical education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується кардинальними соціально-політичними змінами та гуманізацією суспільного життя. Гуманізація і демократизація, як пріоритетні напрями розвитку освіти, висувають підвищені вимоги до професійного рівня вчителя, його сумління та відповідальності [8, с. 14]. Формування особистісно орієнтованої педагогіки вимагає від педагога усвідомлення нових освітніх пріоритетів – поваги до особистості учня, гарантування права на самовизначення та готовності до морально виправданої поведінки в різних ситуаціях, що потребують морального вибору [8, с. 14-15]. Педагог виступає не лише носієм знань, але й вихователем, тому його власна морально-етична культура набуває особливої ваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика морально-етичної культури педагога широко представлена в наукових дослідженнях вітчизняних учених. Значний внесок у її розробку зробив А. В. Донцов [2], який ґрунтовно дослідив зміст, структуру та механізми формування моральної культури вчителя. Сучасні дослідники Л. Л. Хоружа [8], Л. Ю. Москальова [5], О. П. Панасюк [6], акцентують увагу на гуманістичній спрямованості педагогічної діяльності, аксіологічному підході та розробці теоретико-методичних засад виховання морально-етичної культури майбутніх педагогів. Особливої актуальності набули питання академічної доброчесності та професійної етики, що розглядаються як складові професіоналізму сучасного вчителя. Дослідження також підтверджують інтегративний характер морально-етичної культури, яка формується під впливом освітнього середовища, педагогічної практики та особистого прикладу викладачів, що зумовлює потребу подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є наукове обґрунтування пріоритетних напрямів розвитку морально-етичної культури педагога в сучасних умовах. Для досягнення цієї мети здійснено теоретичний аналіз сутності морально-етичної культури вчителя та узагальнено основні підходи до визначення ефективних змістових, методичних і організаційних засад її формування в системі педагогічної освіти та підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішного розвитку морально-етичної культури педагога необхідний цілісний підхід, що поєднує світоглядні засади, професійну підготовку та особистісне становлення вчителя. Морально-етична культура педагога постає як інтегральна характеристика його особистості, яка включає систему моральних знань і переконань, почуттів і навичок, норм і відносин, культурно-морального досвіду та поведінки, спрямованої на самовдосконалення і виховання особистості учнів [7, с. 34]. Спираючись на аналіз літератури та сучасні вимоги освіти, можна окреслити такі пріоритетні напрями розвитку морально-етичної культури педагога:

1. Гуманістично-ціннісна орієнтація педагогічної діяльності. Одним із базових напрямів є утвердження гуманістичних цінностей та етики добра в освітньому процесі. В умовах демократизації освіти зростає увага до особистості учня, тож учитель має будувати взаємини на засадах поваги, емпатії та справедливості [8, с. 14]. Пріоритет загальнолюдських моральних цінностей означає, що педагог у своїй роботі керується ідеалами гуманності – істини, добра, краси [8, с. 14]. Концептуальні документи освітньої реформи наголошують на вихованні школярів у дусі гідності, чесності, справедливості, турботи та поваги [1]. Відповідно, у підготовці та діяльності вчителя має домінувати аксіологічний підхід: формування ціннісних орієнтацій, гуманістичного світогляду, стійких моральних переконань. На думку І. Беха, фокусування виховання саме на розвитку ціннісно-смислової сфери особистості потребує докорінної переорієнтації свідомості, виходу за межі егоцентричних інтересів та

утвердження пріоритету духовно-моральної культури людства [1]. Отже, першочерговим напрямом є забезпечення ціннісної основи професійного становлення педагога, що включає утвердження ідеалів гуманізму, толерантності, поваги до прав і гідності кожної людини.

2. Інтеграція морально-етичного змісту в систему професійної підготовки. Важливим напрямом розвитку моральної культури є належне впровадження етичної проблематики у зміст педагогічної освіти. Мова йде не лише про викладання окремого курсу з педагогічної етики, але й про пронизування морально-етичними компонентами всіх дисциплін та видів діяльності майбутнього вчителя. Досвід показує, що морально-етична культура формується не окремими дисциплінами, а у взаємодії всього освітнього середовища, через особистий приклад викладачів, атмосферу в студентському колективі та практику академічної доброчесності [6, с. 123]. Тому педагогічні заклади повинні створювати цілісне виховне середовище, де норми професійної етики постійно присутні у навчальних ситуаціях. Доцільним є збагачення програм підготовки вчителів модулями з філософії, етики, культурології тощо – гуманітарними дисциплінами, що формують світоглядні основи майбутнього педагога [6, с. 123-124]. Прикладом може бути курс «Педагогічна етика», під час вивчення якого студенти опановують етичні норми вчительської професії, аналізують педагогічні ситуації з моральним вибором, засвоюють Кодекс етики вчителя. Інтеграція морально-етичного змісту також передбачає ознайомлення з нормативно-правовими документами та стандартами, що регламентують етику діяльності педагога (Закони України «Про освіту», професійні стандарти вчителя, кодекси академічної доброчесності тощо). Таким чином, другий пріоритетний напрям – це оновлення змісту педагогічної освіти з метою систематичного насичення її морально-етичними компонентами, які сприятимуть формуванню в майбутніх учителів ґрунтовних знань про етичні принципи професії та вмінь застосовувати їх на практиці.

3. Формування етичної компетентності та рефлексивних умінь педагога. Не менш значущим напрямом є розвиток у вчителів здатності до морального саморегулювання, етичного мислення і рефлексії власної діяльності. Учитель повинен уміти розпізнавати моральні аспекти педагогічних ситуацій та приймати відповідальні рішення відповідно до етичних норм. Сучасна особистісно орієнтована школа потребує педагога, готового до етично виваженої поведінки в різноманітних ситуаціях шкільного життя, що потребують морального вибору [8, с. 15]. Тому у процесі фахової підготовки та підвищення кваліфікації слід приділяти особливу увагу розвитку етичної компетентності. Цього можна досягти через інтерактивні методи навчання: аналіз педагогічних дилем, розігрування рольових ситуацій, обговорення кейсів зі шкільної практики, дебати на морально-етичні теми. Важливо навчити педагогів навичок моральної рефлексії – здатності критично оцінити власні вчинки і рішення, усвідомити їхні етичні наслідки. Виховання критичного мислення, уміння вирішувати моральні дилеми та готовності до діалогу з учнями й батьками є важливою умовою формування високої морально-етичної культури педагога [6, с. 145-146]. Таким чином, третім напрямом визначаємо розвиток етичних компетентностей учителя, що охоплює емпатію, справедливість, відповідальність, толерантність, здатність до самооцінки й самоконтролю в моральній сфері.

4. Практико-орієнтований розвиток моральної культури та наставництво. Морально-етичні якості педагога найефективніше формуються в реальній діяльності, тому четвертим ключовим напрямом є посилення виховного компонента педагогічної практики і наставництва. У процесі проходження педагогічної практики студенти повинні не лише набувати методичних умінь, а й вчитися застосовувати етичні принципи у взаємодії з учнями, колегами, батьками. Важливо організувати цю діяльність таким чином, щоб майбутній учитель усвідомлено моделював роль вчителя як морального лідера. Педагогічна практика надає можливість реалізувати етичні принципи в реальних освітніх ситуаціях, а відгуки та наставництво з боку досвідчених учителів допомагають рефлексувати свій досвід і виправляти помилки. Наставники (вчителі-наставники, керівники практики) мають цілеспрямовано звертати увагу студентів-практикантів на етичний бік їхніх дій: обговорювати випадки педагогічної взаємодії з моральної точки зору, наводити позитивні зразки. Не меншу роль відіграє і наставництво молодих учителів у школах – впровадження інституту наставників, які б допомагали початківцям освоїтись у професійній етиці, підтримували у дотриманні високих стандартів поведінки. Важливо, щоб у педагогічних колективах підтримувалася атмосфера колегіальності, взаєморозуміння і взаємодопомоги – це створює для молодого педагога живу модель етичної професійної спільноти. Оскільки моральна культура вчителя транслюється у моральну культуру його вихованців, кожен педагог повинен усвідомлювати свою відповідальність за особистий приклад [6, с. 148]. Жодні фахові знання не виправдають недоброзичливості чи несправедливості з боку вчителя, тому наставницька підтримка має бути спрямована на утвердження принципу: професійна майстерність педагога нерозривно пов'язана з його моральним обличчям. Таким чином, четвертим пріоритетним напрямом є практично-наставницька складова: збагачення педагогічної практики морально-етичним змістом і створення дієвих механізмів наставництва для формування у педагогів навичок етичної поведінки на робочому місці [8, с. 14].

5. Забезпечення академічної доброчесності та професійної етики в освітньому середовищі. Наступний пріоритетний напрям стосується розвитку морально-етичної культури через утвердження культури академічної доброчесності та етичних стандартів у закладах освіти. Учитель, як носій культури, повинен демонструвати безумовне

дотримання чесності, відповідальності, справедливості у своїй професійній діяльності. Академічна доброчесність виступає одночасно рисою особистості педагога, що відбиває його духовну культуру і моральний образ, та нормою цивілізованого функціонування освітнього середовища з його етичними засадами, принципами і правилами [3, с. 101]. Розвиток цього напряму передбачає кілька практичних кроків: ухвалення та дотримання кодексів етичної поведінки педагога у школі, впровадження політик запобігання та вирішення конфліктів інтересів, протидії булінгу, корупції, несправедливому оцінюванню. Важливим аспектом є формування у педагогів нетерпимості до академічної недоброчесності: неприпустимість списування, фальсифікації результатів, привласнення чужих напрацювань тощо. Учитель, який сам дотримується цих принципів, служить прикладом для учнів у питаннях чесності та відповідальності. Таким чином, п'ятий напрям – етично зорієнтоване освітнє середовище, де правила і цінності академічної доброчесності поділяються всіма учасниками і підтримуються адміністрацією закладу. Це підносить моральну культуру педагога на рівень корпоративної етики всієї шкільної спільноти.

6. Саморозвиток і безперервне вдосконалення педагога в морально-етичному плані. Морально-етична культура не є раз і назавжди даною якістю – вона потребує постійного розвитку й підтримки протягом усього життя. Тому один із пріоритетів – стимулювання самоосвіти та рефлексії педагога у галузі етики. Педагог має критично оцінювати свій моральний досвід, виявляти готовність працювати над собою, виправляти недоліки. Важливим є залучення вчителів до тренінгів, семінарів, курсів підвищення кваліфікації з питань педагогічної етики, психології спілкування, вирішення конфліктів тощо [4, с. 451]. Не менш корисним є самоосвіта: читання науково-популярної та методичної літератури з етики, знайомство з кращими світовими практиками морального виховання, участь у професійних співтовариствах, обговорення етичних кейсів з колегами. Моральна культура педагога – це позитивна духовна цінність, яка передбачає систему моральних знань, цінностей, досвіду і поведінки, спрямовану на самовдосконалення [7, с. 57]. Отже, без мотивованого прагнення самого педагога до морального зростання, без його внутрішньої роботи над характером неможливо підтримувати високий рівень культури упродовж довгих років педагогічної діяльності. Освітні установи можуть підтримувати цей напрям, заохочуючи вчителів до дослідницької роботи з етики, відзначаючи приклади високої педагогічної моралі, пропагуючи ідею, що професійне зростання неможливе без зростання духовного. Шостий напрям, таким чином, – це культура самовдосконалення педагога, коли вчитель свідомо плекає в собі моральні чесноти, розвиває емоційний інтелект, виховує характер і прагне відповідати високим етичним стандартам свого покликання [2, с. 134].

7. Партнерство з батьками та громадою у вихованні моральних цінностей. Розвиток морально-етичної культури педагога неможливо розглядати ізольовано від соціального середовища, в якому він працює. Учитель має діяти як моральний авторитет не лише для учнів, а й будувати партнерські відносини з батьками та громадськістю на основі взаємоповаги і спільних цінностей. Сьогодні наголошується, що виховання дітей – спільна відповідальність школи і сім'ї, тому педагог покликаний координувати зусилля сім'ї та освітнього закладу у формуванні моральних якостей молодого покоління. Для цього вчитель повинен володіти комунікативною культурою спілкування з батьками, вміти продуктивно вирішувати конфліктні ситуації, дотримуючись етичних норм. Пріоритетом є відкритість, довіра, взаємна підтримка у трикутнику «учень – родина – педагог». Вчителю важливо демонструвати повагу до цінностей сім'ї учня, водночас м'яко спрямовуючи батьків до розуміння значущості морального виховання. Через спільні заходи (батьківські збори, тренінги, проєкти) педагог може транслювати етичні ідеали, створюючи єдиний виховний простір. Ефективна взаємодія в системі «учитель – учень – батьки» сприяє гармонізації виховних впливів школи і родини [8, с. 14]. Окрім того, педагог як член громади може співпрацювати з громадськими організаціями, культурними інституціями у питаннях морального просвітництва. Така широка взаємодія підсилює його власну моральну позицію і збагачує досвід. Отже, сьомий пріоритетний напрям – соціально-педагогічне партнерство, що передбачає активну роль учителя у формуванні морально здорового мікроклімату навколо школи, згуртуванні батьківської громади навколо ідеалів доброчесності, милосердя, взаємоповаги.

Запропоновані напрями не вичерпують усього спектру можливостей розвитку морально-етичної культури педагогів, проте окреслюють найважливіші акценти, на яких слід зосередитися. Кожен з них взаємопов'язаний з іншими і у поєднанні вони створюють системний підхід до підвищення моральної культури вчителя. Теоретичний аналіз підтверджує, що лише цілісна робота – від ідеологічних засад освітньої політики до щоденної практики в шкільному класі та особистісного самовдосконалення вчителя – здатна забезпечити високий рівень морально-етичної культури педагогічних кадрів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Морально-етична культура педагога виступає невід'ємною складовою його професіоналізму та важливим чинником ефективності педагогічної діяльності. У ході дослідження визначено сім пріоритетних напрямів розвитку цієї культури: гуманістично-ціннісна переорієнтація освіти; інтеграція етичного змісту в програми підготовки; формування етичної компетентності і рефлексії; практико-орієнтоване виховання в процесі наставництва; утвердження академічної доброчесності; стимулювання самовиховання педагога; соціальне партнерство у вихованні. Кожен з цих напрямів підсилює інші, а

їх реалізація у сукупності сприятиме становленню всебічно морального, зрілого в професійному і духовному плані вчителя. Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі пов'язані з розробкою конкретних методик та педагогічних технологій формування морально-етичної культури в різних ланках педагогічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гусак В. Нова українська школа у поступі до цінностей. *Житомирщина педагогічна.* 2021. № 3(23).

2. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2008. 240 с.

3. Ільченко О. Академічна доброчесність як фактор забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. (33). С. 100–103

4. Ляшенко Р. Формування морально-етичної культури у майбутніх педагогів. *Наукові записки.* Серія: педагогічні науки. 2025. № 1(220). С. 450–453

5. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ. 2011. 44 с.

6. Панасюк О. П. Технологія морального виховання майбутніх вчителів: монографія. Луцьк: Твердиня. 2010. 178 с.

7. Середа Н. В., Пономарьов О. С. Педагогічна етика: методичні вказівки та контрольні завдання з курсу для студентів магістратури. Харків: НТУ «ХПІ». 2016. 68 с.

8. Хоружа Л. Л. Етичні виміри педагогічної професії. *Наукові записки НаУКМА.* Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2019. Т. 97. С. 13–16.

REFERENCES

1. Husak, V. (2021). Nova ukrainska shkola u postupi do tsinnostei [The new Ukrainian school is moving towards values]. Zhytomyrshchyna pedahohichna. № 3(23). [in Ukrainian]

2. Dontsov, A. V. (2008). Moralna kultura vchytelia: monohrafiia [Moral culture of a teacher: monograph]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 240 s. [in Ukrainian]

3. 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]

4. Liashenko, R. (2025). Formuvannia moralno-etychnoi kultury u maibutnikh pedahohiv [Formation of moral and ethical culture in future teachers]. Naukovi zapysky. Seriia: pedahohichni nauky. № 1(220). S. 450–453. [in Ukrainian]

5. Moskalova, L. Yu. (2011). Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia u maibutnikh uchyteliv moralno-etychnoi kultury : avtoref. dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.07. [Theoretical and methodological principles of education of future teachers of moral and ethical culture: author's abstract of the dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.07. Kyiv] Kyiv. 44 s. [in Ukrainian]

6. Panasiuk, O. P. (2010). Tekhnolohiia moralnoho vykhovannia maibutnikh vchyteliv: monohrafiia [Technology of moral education of future teachers: monograph. Lutsk: Tverdynia]. 178 s. [in Ukrainian]

7. Sereda, N. V., (2016). Ponomarov, O. S. Pedahohichna etyka: metodychni vkazivky ta kontrolni zavdannia z kursu dlia studentiv mahistratury [Pedagogical Ethics: Methodological Guidelines and Course Tests for Master's Degree Students]. Kharkiv: NTU «KhPI». 68 s. [in Ukrainian]

8. Khoruzha, L. L. (2019). Etychni vymiry pedahohichnoi profesii [Ethical dimensions of the teaching profession]. Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota. T. 97. S. 13–16. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: зміст і напрями впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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

Scientific interests: content and directions of implementation of the Concept of implementation of the state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School".

Стаття надійшла до редакції 17.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 28.12.2025 р.

УДК 371.13:17.022.1
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-114-118

ЧИСТЯКОВА Ірина –
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач аспірантури і докторантури
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8645-510X
e-mail: pedagogyniversitet2017@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена проблемі формування морально-етичної культури сучасного вчителя в умовах змішаного навчання як однієї з провідних складових його професіоналізму та чинника забезпечення якості освіти. Актуальність теми зумовлена трансформацією освітнього простору, зростанням ролі цифрових технологій і необхідністю підтримувати стабільні етичні стандарти педагогічної взаємодії в ситуації поєднання очного й дистанційного форматів. У дослідженні уточнено сутність

морально-етичної культури педагога як інтегральної особистісно-професійної якості, що охоплює систему моральних цінностей, професійних норм, переконань, відповідальності, здатності до етичного вибору та рефлексивного самоаналізу.

Охарактеризовано структурні компоненти морально-етичної культури вчителя (когнітивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-ціннісний) і визначено їх функціональне значення у педагогічній діяльності: забезпечення гуманістичної спрямованості навчання, коректності оцінювання, педагогічного такту, справедливості, толерантності та поваги до гідності учня. Особливу увагу приділено специфічним етичним викликам змішаного навчання: дотримання принципів педагогічної етики під час онлайн-комунікації, етична регуляція цифрової взаємодії, забезпечення академічної доброчесності, конфіденційності та психологічної безпеки учасників освітнього процесу, недопущення дискримінації й цифрового булінгу.

Запропоновано напрями та педагогічні умови формування морально-етичної культури вчителя у змішаному форматі: інтеграція етичного змісту у професійну підготовку та підвищення кваліфікації, систематична робота з кейсами морального вибору, моделювання професійно-етичних ситуацій, розроблення й упровадження локальних кодексів етики, наставництво, розвиток педагогічної рефлексії та культури професійної комунікації в цифровому середовищі. Зроблено висновок, що морально-етична культура вчителя є ключовою умовою продуктивної педагогічної взаємодії та підтримання позитивного морально-психологічного клімату в змішаному освітньому середовищі, а подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення діагностичних інструментів і практико-орієнтованих програм етичної підготовки педагогів до роботи онлайн/офлайн.

Ключові слова: *морально-етична культура, педагогічна етика, професіоналізм учителя, змішане навчання, цифрове освітнє середовище, академічна доброчесність, педагогічна рефлексія, мережевий етикет.*

CHYSTYAKOVA Iryna –
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Postgraduate and Doctoral Studies at
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8645-510X
e-mail: pedagogyniversitet2017@gmail.com

FOSTERING TEACHERS' MORAL AND ETHICAL CULTURE IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS

The article addresses the issue of developing the moral and ethical culture of the modern teacher in the context of blended learning as one of the leading components of professional competence and a factor ensuring the quality of education. The relevance of the topic is driven by the transformation of the educational environment, the increasing role of digital technologies, and the need to maintain stable ethical standards of pedagogical interaction under the combination of face-to-face and distance formats. The study ymovifies the essence of teachers' moral and ethical culture as an integral personal-professional quality that encompasses a system of moral values, professional norms, beliefs, responsibility, the ability to make ethical choices, and reflective self-analysis.

The structural components of teachers' moral and ethical culture (cognitive, activity-operational, and motivational-value) are characterized, and their functional significance in pedagogical activity is determined, including ensuring a humanistic orientation of teaching, fairness and correctness of assessment, pedagogical tact, justice, tolerance, and respect for students' dignity. Particular attention is paid to the specific ethical challenges of blended learning: adherence to principles of pedagogical ethics in online communication, ethical regulation of digital interaction, ensuring academic integrity, confidentiality and psychological safety of participants in the educational process, and preventing discrimination and cyberbullying.

The article proposes directions and pedagogical conditions for fostering teachers' moral and ethical culture in a blended format: integrating ethical content into professional training and in-service development, systematic work with moral-choice cases, modeling professional-ethical situations, developing and implementing local codes of ethics, mentoring, and enhancing pedagogical reflection and a culture of professional communication in the digital environment. It is concluded that teachers' moral and ethical culture is a key prerequisite for productive pedagogical interaction and for maintaining a positive moral and psychological climate in a blended educational environment. Further research should focus on developing diagnostic tools and practice-oriented programs for teachers' ethical training for online/offline work.

Key words: *moral and ethical culture, pedagogical ethics, teacher professionalism, blended learning, digital educational environment, academic integrity, pedagogical reflection, netiquette.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Морально-етична культура педагога є невід'ємною складовою його професійної компетентності та важливою умовою успішної педагогічної діяльності. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до морально-етичних принципів діяльності вчителя, адже його поведінка і цінності безпосередньо впливають на формування світогляду учнів. Від учителя очікується дотримання норм педагогічної етики: повага до гідності учнів, справедливість, чесність, толерантність, стриманість у стосунках із усіма учасниками освітнього процесу. Ці моральні якості – гуманізм, порядність, тактовність, емпатія, повага до особистості та особистих кордонів інших – виступають своєрідним еталоном поведінки, що задає тон взаєминам у школі [2, с. 235].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нормативні засади формування морально-етичної культури педагога визначено в Законі України «Про освіту», де акцентовано на педагогічній етиці, академічній доброчесності та повазі до гідності учасників освітнього процесу [1]. Теоретичні основи морального розвитку особистості вчителя розкрито у працях І. Беха [2], який обґрунтовує ціннісну природу виховання, а також у дослідженнях М. Васильєвої [3], присвячених деонтологічній та етичній підготовці педагога.

Проблематику морально-етичної культури в умовах цифровізації та змішаного навчання висвітлено в працях Т. Муращенко [4] й О. Субіної [5], які наголошують на необхідності дотримання етичних норм, цифрового етикету та академічної доброчесності. Структуру й зміст морально-етичної культури майбутніх учителів проаналізовано В. Жуковим [6]. Практичні умови формування морально-етичної якості в освітньому процесі закладу вищої освіти обґрунтовано у роботах С. Скакун [8].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та висвітлення педагогічних засад формування морально-етичної культури вчителя в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття морально-етична культура педагога охоплює систему його внутрішніх моральних цінностей, етичних знань, переконань і норм поведінки, які визначають професійну діяльність та спілкування з учнями, колегами, батьками й суспільством. Як вже зазначалося, це інтегральна характеристика особистості вчителя, яка проявляється у свідомому дотриманні моральних принципів та етичних стандартів у щоденній педагогічній практиці [6, с. 55]. Морально-етична культура формується протягом усього періоду професійного становлення педагога – від навчання у педагогічному закладі до самоосвіти й рефлексії над власним досвідом упродовж кар'єри. Вона тісно пов'язана з поняттям педагогічної етики, що вивчає особливості моральних взаємин у сфері освіти та окреслює вимоги до поведінки вчителя як носія соціально значущих цінностей [2, с. 256].

Аналіз літератури дозволяє виокремити основні *структурні компоненти* морально-етичної культури педагога [3]:

- Когнітивний компонент – передбачає обізнаність учителя з етико-деонтологічними нормами професії, знання принципів педагогічної етики та розуміння моральних цінностей. Високий рівень цього компоненту характеризується не лише наявністю систематизованих знань з етики, але й здатністю творчо їх застосовувати у різноманітних педагогічних ситуаціях [3, с. 169]. Наприклад, учитель знає положення «Етичного кодексу педагога» (повагу до особистості учня, справедливість оцінювання тощо) і вміє інтерпретувати їх у конкретному контексті – чи то при розв'язанні конфлікту між учнями, чи при виборі виховної стратегії.
- *Діяльнісно-операційний компонент* – відображає практичні вміння і навички, які забезпечують морально етичну поведінку педагога. Йдеться про здатність приймати етичні рішення та ефективно вирішувати моральні дилеми в педагогічній діяльності. Сформованість цього компоненту означає, що вчитель у своїй повсякденній роботі керується етичними міркуваннями: прогнозує наслідки своїх педагогічних дій для вихованців, враховує моральні аспекти під час планування уроків, вибору виховних заходів, застосування заохочень або дисциплінарних впливів [3]. В умовах змішаного навчання сюди додаються і технічні навички етичного використання цифрових засобів: наприклад, уміння організувати онлайн-дискусію так, щоб запобігти проявам хейту чи булінгу, або навичка коректно реагувати на випадки академічної недоброчесності під час дистанційного тестування.
- *Мотиваційно-ціннісний компонент* – відображає наявність у вчителя стійких моральних цінностей, професійного ідеалу та внутрішньої потреби дотримуватися етичних принципів у роботі [3]. Іншими словами, це особистісна установка педагога діяти відповідально і доброчесно, навіть коли зовнішній контроль мінімальний. Високий рівень мотиваційно-ціннісного компоненту проявляється через глибоку інтеріоризацію моральних цінностей: учитель щиро поділяє гуманістичні ідеали професії, відчуває покликання виховувати молодь на засадах добра, справедливості, поваги. Такий педагог, наприклад, не стане принижувати учня чи виявляти упередженість, бо це суперечить його внутрішнім переконанням, навіть якщо це не одразу помітно адміністрації чи колегам.

Названі компоненти тісно взаємопов'язані й у сукупності визначають рівень сформованості морально-етичної культури педагога. За результатами емпіричних досліджень, більшість сучасних програм професійної підготовки вчителів вже містять елементи, що сприяють розвиткові цих компонентів. Утім, є й резерви для удосконалення: зокрема, потребують підсилення практична етична підготовка (через набуття навичок розв'язання конфліктів, застосування етичних норм у нестандартних ситуаціях) та мотиваційна складова (через формування стійкої ціннісної позиції майбутнього вчителя) [3, с. 171-172].

Змішане навчання, інтегруючи цифрові технології у традиційну освітню практику, внесло корективи у характер педагогічної взаємодії. Онлайн-середовище має низку особливостей, що можуть ускладнювати дотримання звичних етичних норм. По-перше, спілкування за посередництва екрана знижує рівень особистого контакту, що іноді призводить до ефекту анонімності або «відстороненості» – учасники освітнього процесу можуть меншою мірою відчувати відповідальність за сказане чи зроблене онлайн. Це ставить перед учителем завдання сформувати в учнів розуміння, що етичні норми діють і в кіберпросторі, а повага, тактовність і емпатія необхідні незалежно від формату взаємодії. По-друге, цифрове навчання пов'язане з питаннями приватності та безпеки: учитель зобов'язаний етично ставитися до персональних даних учнів (не розголошувати зайвого в чатах, не використовувати фото/відео без дозволу тощо), а також піклуватися про психоемоційний комфорт дитини під час відеоуроків. По-третє, виникають нові моральні дилеми, наприклад: як справедливо оцінювати учнів, якщо частина з них навчається дистанційно (питання рівності умов); як реагувати на випадки списування з Інтернету чи використання гаджетів під час тестів (проблема академічної доброчесності); наскільки педагог повинен бути «доступним» для спілкування в позаурочний час у месенджерах (баланс між професійними обов'язками і правом на приватний час) [4].

Для ефективної роботи у змішаному форматі сучасному вчителю необхідно розвивати цифрову етику – комплекс принципів і навичок, що регулюють відповідальну поведінку в Інтернеті та використання технологій. Це складова професійної моральної культури педагога. Зокрема, йдеться про дотримання так званого мережевого етикету: ввічливого тону в електронних повідомленнях, недопустимості образ чи дискримінаційних висловлювань онлайн, коректного ведення дискусій у

форумах чи відеоконференціях. Учитель має сам виступати зразком цифрового етикету – вчасно відповідати на листи учнів, коректно формулювати зауваження, уникати публічного приниження вихованця, навіть якщо той припустився помилки у загальному чаті. Встановлення чітких правил онлайн-взаємодії на початку курсу (наприклад, правил участі в відеоуроках і обговореннях, вимог до онлайн-поводження) є важливою умовою профілактики порушень морально-етичних норм [6, с. 58]. Досвід показує, що якщо вчитель заздалегідь обговорить з учнями "правила гри" (наприклад, недопустимість образливих коментарів, необхідність виходити в ефір у пристойному вигляді, регламент спілкування у позаурочний час тощо) і послідовно їх дотримується, атмосфера взаємної поваги зберігається і у віртуальному класі.

Не менш важливою є етика оцінювання та контролю знань у змішаному навчанні. Педагог повинен забезпечити справедливість і прозорість оцінювання незалежно від того, чи виконує учень роботу в класі, чи дистанційно. Використання анти-плагіатних програм, створення варіативних завдань, проведення усних опитувань у режимі відеозв'язку – усе це інструменти, які допомагають підтримувати академічну чесність, але їх треба впроваджувати етично, без надмірної недовіри до учнів. Наприклад, варто поєднувати превентивні заходи (роз'яснення важливості самостійного виконання робіт, виховання доброчесності) з технологічними засобами контролю, не перетворюючи навчання на тотальне стеження. Учитель, для якого моральні цінності є пріоритетними, зможе знайти баланс між довірою й перевіркою, формуючи у вихованців внутрішню академічну культуру.

Шляхи формування морально-етичної культури вчителя. Формування високого рівня морально-етичної культури педагога потребує цілеспрямованої роботи як на етапі фахової підготовки у педагогічному університеті, так і під час подальшого професійного розвитку. На основі аналізу літератури та сучасної практики можна рекомендувати такі ефективні методи і підходи:

- *Включення до освітніх програм спеціальних курсів та тренінгів з педагогічної етики.* Вже у процесі навчання майбутні вчителі повинні засвоїти етичні кодекси професії, обговорити типові моральні дилеми, навчитися алгоритмам вирішення конфліктів. Як показав педагогічний експеримент, запровадження навчального спецкурсу «Морально-етична культура у сфері педагогіки» для студентів сприяло помітному підвищенню рівня сформованості їхніх морально-етичних компетентностей [7]. На таких заняттях доцільно використовувати активні методи: розбір кейсів (ситуацій) із шкільного життя, де треба знайти етичне рішення; моделювання проблемних ситуацій (скажімо, рольова гра «батьківські збори», де студент-вчитель практикує толерантне спілкування з батьками); дискусії на теми типу "Чи повинен учитель стати другом для учня у соцмережі?" тощо.

- *Наставництво і приклад викладачів та керівників практики.* Моральні принципи найкраще передаються через живі приклади. Тому важливо, щоб куратори педагогічної практики, методисти і досвідчені вчителі-наставники демонстрували молодим педагогам високі зразки педагогічної етики. Спостерігаючи, як авторитетний учитель вирішує конфліктну ситуацію з учнем (наприклад, конструктивно реагує на провокаційну поведінку підлітка, зберігаючи спокій і повагу), молодий педагог переймає ці цінності на практиці. Наставник може давати зворотний зв'язок практиканту або молодому вчителю щодо етичної сторони його роботи: вказати, якщо той був надто різким у зауваженні, або навпаки похвалити за чуйний підхід до розв'язання проблеми учня. Такий рефлексивний діалог сприяє усвідомленню етичних норм і закріпленню їх у педагогічній діяльності.

- *Рефлексія та самовиховання моральної культури.* Учителю важливо постійно аналізувати власну поведінку та мотиви вчинків. Елементами самовиховання можуть бути ведення педагогічного щоденника з акцентом на морально-етичних аспектах (наприклад, записувати складні ситуації, що виникли протягом дня, й оцінювати, наскільки етично була знайдена розв'язка), опрацювання літератури з етики, участь у семінарах чи вебінарах на тему педагогічної етики [8, с. 45-46].

- *Інтерактивні методи роботи з педагогічним колективом.* У закладах освіти доцільно проводити тренінги та обговорення для всього педагогічного колективу, присвячені етичним питанням, зокрема й у контексті дистанційного чи змішаного навчання. Це можуть бути "круглі столи" на тему етичних меж учитель-учень у соцмережах, воркшопи з освоєння цифрового етикету, аналіз реальних інцидентів порушення етики (case-study) з метою вироблення спільної політики реагування. Якщо школа чи коледж має розроблений внутрішній етичний кодекс або пам'ятку для роботи онлайн, педагогам легше дотримуватися єдиних стандартів, а студентам – розуміти очікування [3, с. 170].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Морально-етична культура є важливою професійною характеристикою сучасного вчителя, що забезпечує гуманістичну спрямованість його педагогічної діяльності та високу якість взаємодії з учнями. В умовах змішаного навчання значення морально-етичної культури педагога набуває особливої актуальності, адже вчителю доводиться дотримуватися етичних принципів як у традиційному шкільному середовищі, так і у цифровому просторі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробці конкретних педагогічних технологій та рекомендацій для підвищення морально-етичної культури вчителів з урахуванням різних моделей змішаного навчання. Науковий інтерес становить питання діагностики рівня морально-етичної культури педагогів в умовах цифровізації освіти, створення методик оцінювання етичної компетентності вчителя.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 06.01.2026).
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
3. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2011. № 2. С. 168–177.
4. Муращенко Т. В. Змішане та дистанційне навчання як спосіб доступу до якісної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/93
5. Субіна О. О. Ціннісні засади та етичні принципи взаємодії учасників освітнього процесу в умовах змішаного навчання майбутніх кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О. *Професійна педагогіка*. 2024. № 1(28). С. 176–184.
6. Жуков В. Суть, форми та методи виховання морально-етичної культури майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 3. С. 55–61.
7. Жуковська С. Нормативне закріплення етичної компетентності педагогічного працівника. Фахова передвища освіта. 19.02.2025. URL: https://osvitafp.com.ua/2025/02/19/normatyvne-zakriplennia-etychnoi-kompetentnosti-pedahohichnoho-pratsivnyka/ (дата звернення: 06.01.2026).
8. Скакун С. О. Формування морально-етичної культури майбутніх учителів в освітньому процесі закладу вищої освіти: кваліфікаційна робота магістра. Вінниця. 2024. 110 с.

REFERENCES

1. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy». Verkhovna Rada Ukrainy [On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII. Database "Legislation of Ukraine". Verkhovna Rada of Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (data zvernennia: 06.01.2026). [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (2008). Vykhovannia osobystosti: Pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Personality Education: A Textbook for Students of Higher Education Institutions]. Kyiv: Lybid, 2008. 848 s. [in Ukrainian]
3. Vasylieva, M. P. (2011). Deontolohichnyi komponent pidhotovky suchasnoho pedahoha v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Deontological component of training a modern teacher in a higher educational institution]. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». № 2. S. 168–177. [in Ukrainian]
4. Murashchenko, T. V. (2017). Zmishane ta dystantsiine navchannia yak sposib dostupu do yakisnoi osvity [Blended and distance learning as a way to access quality education. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu]. № 3. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/93 [in Ukrainian]
5. Subina, O. O. (2024). Tsinnisni zasady ta etychni pryntsypy vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh zmishanoho navchannia maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u ZP(PT)O [Values and ethical principles of interaction between participants in the educational process in the context of blended learning of future skilled workers in vocational (technical) education]. Profesiina pedahohika. № 1(28). S. 176–184. [in Ukrainian]
6. Zhukov, V. (2025). Sut, formy ta metody vykhovannia moralno-etychnoi kultury maibutnikh uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [The essence, forms and methods of educating the moral and ethical culture of future teachers in Ukraine and Great Britain]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky». № 3. S. 55–61. [in Ukrainian]
7. Zhukovska, S. (2025). Normatyvne zakriplennia etychnoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Normative consolidation of the ethical competence of a pedagogical worker]. Fakhova peredvyshcha osvita. 19.02.2025. URL: https://osvitafp.com.ua/2025/02/19/normatyvne-zakriplennia-etychnoi-kompetentnosti-pedahohichnoho-pratsivnyka/ (дата звернення: 06.01.2026). [in Ukrainian]
8. Skakun, S. O. (2024). Formuvannia moralno-etychnoi kultury maibutnikh uchyteliv v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity: kvalifikatsiina robota mahistra [Formation of moral and ethical culture of future teachers in the educational process of a higher education institution: master's thesis]. Vinnytsia. 110 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧИСТЯКОВА Ірина – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач аспірантури і докторантури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHYSTYAKOVA Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Postgraduate and Doctoral Studies at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: professional training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 78.036.9.089.6:780.647.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-118-125

СТРЕЛЬЧЕНКО Костянтин –
заслужений артист України,
доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5100-3656
e-mail: sunnyside.trio@gmail.com
МАЛАХОВА Маргарита –
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-8287-5374
e-mail: m.malakhova@kubg.edu.ua

ЧИТАННЯ ПАРТИТУР ТА ПРИНЦИПИ ІНСТРУМЕНТУВАННЯ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВИХ ТВОРІВ У АНСАМБЛЕВІЙ АКОРДЕОННО-БАЯННІЙ ВИКОНАВСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

У статті здійснено комплексний аналіз проблеми читання партитур та принципів інструментування естрадно-джазових творів у контексті ансамблевої акордеонно-баянної виконавської практики. Висвітлено особливості роботи з партитурами різних типів: класичними – оркестровими, ансамблевими; естардно-джазовими, які включають літеро-цифрові позначення гармонії, партії ритм-секції, перкусії. З'ясовано, що читання партитур, зокрема естрадно-джазових творів, передбачає не лише точне відтворення нотного тексту, а й глибоке аналітичне осмислення гармонічної структури та тональних модулів, аналіз метро-ритмічних структур, фактурних співвідношень та взаємодії інструментальних голосів, визначення інтерпретативних аспектів щодо джазової артикуляції та стилістики, варіантів імпровізаційних фрагментів. Представлено методичний алгоритм щодо формування навички читання партитур. Проаналізовано специфіку ансамблевого музикування за участі акордеона /баяна, та визначено їх поліфункціональність як інструментів, здатних виконувати мелодичні, гармонічні, басові та метро-ритмічні функції. Зазначено, що у контексті інструментування особливої ваги набувають принципи тембрової доцільності, звукового балансу, функціонального розподілу голосів та стилістичної відповідності виконання. Окреслено основні методичні аспекти щодо інструментування естрадно-джазових творів для ансамблю з акордеоном /баяном (на прикладі твору в стилі самба для дуету акордеона та альт-саксофона), а також визначено роль імпровізаційного компонента як чинника творчої взаємодії між учасниками ансамблю. Зроблено висновок, що системне формування навичок читання партитур та інструментування творів естрадно-джазової стилістики сприяє підвищенню рівня виконавської та імпровізаційної культури, розвитку креативного художнього музичного мислення, збагаченню та популяризації концертного репертуару для ансамблів за участі акордеона /баяна, удосконаленню фахової підготовки майбутніх виконавців. Визначено перспективні напрями подальших наукових досліджень щодо розв'язання означеної проблеми.

Ключові слова: *читання партитур; інструментування; ансамблеве акордеонно-баянне виконавство; естрадно-джазова музика; імпровізація; методичні принципи.*

STRELCHENKO Kostiantyn –
Honored Artist of Ukraine, Assistant Professor of the
Department of Instrumental Performance Skills
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5100-3656
e-mail: sunnyside.trio@gmail.com
MALAKHOVA Marharyta –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Instrumental Performance Skills
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-8287-5374
e-mail: m.malakhova@kubg.edu.ua

READING SCORES AND PRINCIPLES OF INSTRUMENTATION OF POP AND JAZZ WORKS IN ENSEMBLE ACCORDION AND BAYAN PERFORMANCE PRACTICE

The article provides a comprehensive analysis of the problem of score reading and the principles of instrumentation of pop and jazz works in the context of ensemble accordion/bayan performance practice. The study highlights the specifics of working with different types of scores: classical-orchestral and ensemble scores, as well as pop and jazz scores that include chord symbols, rhythm section parts, and percussion notation. It is demonstrated that score reading–particularly in pop and jazz repertoire–requires not only accurate reproduction of the notated material, but also in-depth analytical understanding of harmonic structure and tonal modulation, analysis of metrorhythmic organization, textural relationships and interaction of instrumental voices, as well as identification of interpretative aspects related to jazz articulation and stylistics, including possible improvisational elements. A methodological algorithm for developing score-reading skills is proposed. The specificity of ensemble performance involving the accordion/bayan is analyzed, and their polyfunctionality as instruments capable of fulfilling melodic, harmonic, bass, and metrorhythmic functions is defined. It is noted that in the context of instrumentation of pop and jazz works, the principles of timbre expediency, sound balance, functional distribution of voices, and stylistic correspondence of performance acquire particular importance. The main methodological aspects of instrumentating pop and jazz works for an ensemble with accordion/bayan are outlined (using a samba-style piece for accordion and alto saxophone duet as an example), and the role of improvisation as a factor of creative interaction among ensemble members is determined. It is concluded that the systematic development of score-reading skills and the instrumentation of works in pop and jazz styles contributes to enhancing the level of performance and improvisational culture, fostering creative artistic musical thinking, enriching and popularizing the concert repertoire for ensembles featuring the accordion/bayan, and improving the professional training of future performers. Promising directions for further scientific research to solve the identified problem have been identified.

Key words: *reading scores; instrumentation; ensemble accordion/bayan performance; pop and jazz music; improvisation; methodological principles.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку музичної культури зростає попит на універсальних, технічно підготовлених і стилістично компетентних музикантів-виконавців, здатних працювати в різних музичних жанрах та інструментальних колективах різних типів складів. Разом з тим, сучасна практика ансамблевого виконавства за участі акордеона /баяна характеризується недостатнім стилістичним розмаїттям репертуарних списків, зокрема відсутністю або незначною кількістю творів естрадно-джазової стилістики в концертних програмах. Насамперед це пов'язано з репертуарною проблемою, відсутністю творів, створених для певного

інструментального складу ансамблю. Такий стан речей актуалізує потребу у збагаченні концертного репертуару за рахунок творчого підходу – адаптації, перекладенні, інструментуванні творів для ансамблів за участі акордеона /баяна. З огляду на це, у системі сучасної професійної музичної освіти та культури актуальною є підготовка фахівців, які володіють інтегрованою компетентностю музиканта, що поєднує виконавську майстерність, креативне художнє мислення, стилістичну адаптивність, теоретичну обізнаність. У цьому сенсі навички читання партитур різних типів, стилів та жанрів (від класичних оркестрових партитур до джазових ансамблевих творів, які включають літеро-цифрові позначення) та уміння щодо інструментування музичного матеріалу з урахуванням функціональних можливостей інструментів стають ключовими професійними вимогами. Уміння читати партитури в таких умовах виступає не лише як технічна навичка, але і як інструмент аналітичного музичного мислення, який забезпечує розуміння фактури, гармонії, метро-ритму, функціональних ролей інструмента, стилістичних особливостей. Робота над інструментуванням естрадно-джазових творів удосконалює виконавську культуру музиканта, розвиває імпровізаційні й аранжувальні навички, що є невід'ємною складовою сучасної практики акордеонно-баянного виконавства. У контексті ансамблевого музикування означена компетентність сприяє якісній колективній взаємодії, коли інтеграція кожного учасника в загальний ансамбль, забезпечує гнучкий баланс між акомпанементом, мелодією, імпровізацією. З огляду на вищеозначене, актуалізується потреба щодо комплекного дослідження інтегрованої компетентності сучасного музиканта – здатності до читання партитур та інструментування естрадно-джазової музики у контексті ансамблевого акордеонно-баянного виконавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження вітчизняних музикознавців свідчать про зацікавленість тематикою, пов'язаною з джазовим виконавством та його інтегруванням в українську музичну культуру.

У межах баяно-акордеонного виконавства в українській літературі окремі праці розкривають історію та жанрові особливості акордеонного мистецтва, зокрема його відкритість до естрадних і джазових форм. Так, Т. Пасічинська досліджує генезу акордеонного мистецтва в Україні, що створює базис для розуміння його сучасних функцій [6].

Наукові розвідки К. Стрельченка висвітлюють спектр актуальних питань щодо сучасного виконавства на баяні та акордеоні: аранжування та перекладення естрадно-джазової музики різних стилях для соло та ансамблю, методичні аспекти щодо виконання творів «легких жанрів» з огляду на звуко-темброву специфіку інструментів, стилістичні та метро-ритмічні особливості композицій [8; 9; 10].

Окремі дослідження репрезентують композиторську творчість та етапи формування акордеонно-баянного концертного репертуару естрадно-джазового напряму. Так, поява джазово-академічного напряму в літературі для баяна /акордеона нерозривно пов'язана з жанрово-тематичними творами Віктора Власова [2] , який, на думку М. Черепанина, «спираючись на традиції, закладені історичним розвитком джазу вперше здійснив інноваційний експеримент, створивши низку естрадно-джазових п'єс, які адекватно відображають головні стильові напрями цієї музики і вирізняються високою художньою якістю, оригінальністю мелоса, ритмічною винахідливістю, віртуозністю, фактурною новизною» [11, с. 23-24].

Також слід зазначити окремі розвідки з розвитку джазового виконавства в Україні загалом, які не фокусуються безпосередньо на акордеонно-баянному компоненті, але формують контекст розвитку жанру, його місце в національній музичній культурі та освітній сфері [3].

Проблеми джазової естетики, її взаємодії з національними музичними традиціями досліджує Ю. Костандова, акцентуючи увагу на специфічних рисах українського джазового виконавства та його розвитку як культурного явища [4].

Питання синтезу фортепіанного джазового виконання з музикою академічної традиції, з огляду на риси схожості в моделях музичного мислення, прийнятих в академічному і джазовому піанізмі, досліджує В. Полянський [7], підкреслюючи, що «саме у джазі, мистецтві вільному, відкритому на всі боки світу, був підготовлений грунт для створення нового синтезу, що не відводить убік від самого джазу, а тільки збагачує його культурний фонд і утверджує універсалізм його методу» [7, с. 101].

Для комплексного розуміння виконавської специфіки естрадно-джазової музики, важливими також є аналіз виконавського стилю та інтерпретаційних концепцій провідних представників української та світової акордеонної шкіл: Віктор Власов (Україна), Мирон Черепанин (Україна), Костянтин Стрельченко (Україна), Арт Ван Дамм (США) [14], Френк Марокко (США), Рішар Гальяно (Франція), Джонні Мейєр (Нідерланди) [13]. Значний матеріал для вивчення жанрової стилістики пропонують і видатні музиканти на інших інструментах – В'ячеслав Полянський, Тимур Полянський (фортепіано, Україна), Володимир Копоть (труба, Україна), Сергій Цимбал (саксофон, Україна), Чик Коріа (фортепіано, США) [12], Мішель Камільо (фортепіано, Домініканська Республіка) [16], Джо Пасс (гітара, США) [15]. Їхні розвідки та виконавські практики презентують естрадно-джазові композиції різних стилів як привабливі зразки концертних номерів «легкого» жанру в сучасних програмах.

Аналіз науко-методичної літератури та виконавських програм баяністів-акордеоністів засвідчив інтерес щодо означеною проблематики. Разом з тим, спостерігається відсутність досліджень, які розглядають проблему читання партитур та інструментування естрадно-джазових творів у контексті ансамблевої акордеонно-баянної виконавської практики як комплексну здатність музиканта-виконавця, що і обумовлює наш подаль-ший науковий пошук.

Мета статті – теоретично обґрунтувати процес читання партитур та інструментування естрадно-джазових творів як базову компетентність сучасного виконавця-ансамбліста; надати методичний супровід означеним процесам у контексті ансамблевої акордеонно-баянної виконавської практики та професійної підготовки музикантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інструментально-виконавська підготовка у закладах вищої мистецької освіти не вичерпується формуванням артистично-виконавських навичок майбутніх виконавців, вона перебачає комплесний всебічний розвиток студентів, зокрема розвиток аналітичного, слухового, оркестрового сприймання музичного матеріалу. Робота з партитурами різних типів вимагає від виконавця диференційованого підходу, зумовленого жанрово-стильовими та функціональними особливостями музичного тексту. Класичні оркестрові й ансамблеві партитури орієнтують на ґрунтовний аналітичний розбір фактури, тембральної взаємодії та ансамблевого балансу, тоді як партитури естрадно-джазових творів передбачають володіння гармонічним мисленням, інтерпретацію літеро-цифрових позначень гармонії та поєднання нотного матеріалу з імпровізаційними елементами. У сукупності уміння читання партитур та інструментування, інтегруючись у виконавський процес, забезпечують цілісне розуміння музичної тканини, її структурних, гармонічних і тембрових закономірностей, поглиблюють імпровізаційне мислення, розвивають ритмічну гнучкість, тим самим формуючи комплексну виконавську компетентність, необхідну для професійної ансамблевої та сольної практики.

У практичному контексті читання партитур та інструментування, являють собою інтеграційний місток між музичною теорією, диригентською та композиторською практиками, який виявляє необхідну навичку оркестрового підходу як для диригента, так і для композитора, аранжувальника або виконавця-ансамбліста, оскільки забезпечує цілісне сприймання музичного твору, дозволяє усвідомлювати логіку голосоведення, гармонічну структуру та динаміку розвитку стилістично-ритмічної організації музичного матеріалу. Такий підхід спрямовано на формування у музиканта здатності сприймати музичну форму через призму тембрового, фактурного та ритмичного розгортання, адже поняття «партитура» охоплює не лише графічне зображення музичного тексту, а й складну систему взаємодії тембрів, регістрів і динамічних площин. Читання партитур є процесом аналітичної реконструкції звучання, де за нотним текстом відтворюється акустична реальність.

В освітньому процесі методики роботи з партитурою мають певні алгоритми й спираються на теоретичні засади щодо оркестрової фактури, акустичні принципи звукоутворення, гармонійне співзвуччя тембрів, психологію музичного сприймання та сучасні підходи до нструментування у цифрову епоху.

Важливо дотримуватися *диференційованого підходу щодо читання партитур*, за якого кожен функціональний рівень опрацьовується окремо: спочатку мелодія, потім басова лінія, далі гармонічне наповнення і, зрештою, їх інтеграція в цілісну фактуру. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню матеріалу, запобігає перевантаженню фактури та забезпечує ефективну адаптацію партитурних текстів до виконавських можливостей акордеона /баяна.

Читання партитур доцільно починати з *попереднього аналізу нотного тексту без інструменту*, що включає аналіз форми, типу акомпанементу, фактурних рішень, загальної драматургії твору. Такий підхід сприяє формуванню внутрішнього слухового уявлення музичного твору, що є важливою передумовою переконливої виконавської інтерпретації.

Надважливим наступним кроком є *гармонічний аналіз*, у рамках якого виконавець визначає тональний план, характерні джазові гармонічні формули (блюзові звороти, секвенції), альтеровані акорди. У джазовому контексті читання партитур має специфічні особливості, пов'язані з використанням літеро-цифрових позначень гармонії («цифровок»). Робота з такими джерелами вимагає від виконавця інтегрованого володіння як академічною музично-теоретичною підготовкою, так і практичними знаннями щодо естрадно-джазової гармонії. Для акордеоніста /баяніста важливо навчитися сприймати гармонію не як сукупність окремих акордів, а як логічно упорядкований процес, що розгортається у часі й визначає розвиток твору. Тож, методично доцільним є застосування *функціонального підходу* до читання партитур, за якого акорди та фактурні елементи сприймаються не ізольовано, а як частини логічно вибудуваної гармонічної послідовності. Це дозволяє виконавцю прогнозувати розвиток музичного матеріалу, коректно адаптувати фактуру та свідомо і якісно формувати акомпанемент.

Наступним суттєвим компонентом читання партитур є її *метро-ритмічний аналіз*, який у джазовому контексті набуває особливого значення. Виконавець має виявити тип ритмічної організації (приналежність до певного стилю), характерну артикуляцію, метро-ритмічні формули та їх взаємодію.

Особливої уваги потребує формування здатності до *одночасного сприйняття кількох фактурних рівнів* музичного тексту. Для акордеоніста /баяніста це означає паралельне усвідомлення всіх фактурних елементів. Така багатовимірність мислення забезпечує ефективну адаптацію партитурних текстів до виконавських можливостей інструмента, сприяє формуванню цілісного музичного образу та виконавської концепції, обгрунтовує стильову відповідність.

Отже, читання партитур у естрадно-джазовій акордеонно-баянній практиці постає як складний багатокомпонентний процес**,** який поєднує теоретичні знання, аналітичне мислення, слухову уяву, стильову компетентність, технічну гнучкість виконавця. Саме такий підхід створює підґрунтя для імпровізаційної та інтерпретаційної свободи, а також є основою для формування компетентнісних

умінь щодо інструментування естрадно-джазових творів.

Перші спроби інструментування джазової музики сягають початку XX століття, коли невеликі ансамблі поступово переросли в бігбенди. Відомі музиканти-аранжувальники – Флетчер Хендерсон, Дюк Еллінгтон, Бенні Картер – сформували класичну модель джазового оркестру, в якій кожна група інструментів отримала власну функцію. Згодом, із розвитком естрадної музики, принципи джазового інструментування почали поєднуватися з елементами симфонічного письма, з використанням у складі колективів струнних та народних інструментів, зокрема акордеона та баяна. В ансамблі акордеон /баян виконує поліфункціональну роль, і, відповідно до виконавських та художніх завдань, забезпечує: мелодичні партії (сольні фрагменти, імпровізації), гармонічний супровід, басову лінію (в окремих конфігураціях), метро-ритмічну пульсацію (акценти, синкопи, ритмо-формули). Виконавець має усвідомлювати, яку саме функцію він виконує у кожній частині твору і відповідно адаптувати під загальний план фактурні, регістрові та артикуляційні рішення.

Створення нової оригінальної ансамблевої концертної програми за участі акордеона /баяна є багатокомпонентним процесом. Значний час займають пошуки нотного матеріалу в естрадно-джазовій стилістиці, опрацювання знайдених композицій та їх адаптація до певного складу колективу та виконавських можливостей ансамблістів. Одним із ефективних шляхів оновлення репертуару є створення власних інтерпретацій і аранжувань: перенесення п'єс у нові стилістики, зміна інструментального складу, розробка авторських версій акомпанементу тощо. Важливим компонентом є імпровізація, яка дає змогу виконавцю виявити індивідуальність та надати твору самобутнього звучання. Пошук нових технічних прийомів, звукових ефектів, ритмічних моделей та нестандартних ансамблевих рішень сприяє формуванню індивідуального виконавського стилю колективу.

Серед ключових принципів інструментування естрадно-джазових творів для ансамблю за участі акордеона /баяна можемо виокремити:

1. Темброва доцільність – вибір регістрів і штрихів, що відповідають стилю твору, його характеру та музичній образності.

2. Функціональні ролі – зважений розподіл мелодичного, гармонічного, басового та ритмічного матеріалу в межах ансамблевої фактури.

3. Звуковий баланс – оптимізація фактури з урахуванням акустичних можливостей інструментів та ансамблевої рівноваги.

4. Стилістична відповідність – точне відтворення характерних рис джазової естетики (свінг, ритмічні формули, імпровізаційні моделі).

Технічні властивості інструментів також обумовлюють варіативність у виборі засобів. Так, інструментування творів для ансамблів малих форм, у яких відсутні інструменти ритм-групи, передбачає використання у складі колективу акордеона /баяна з S.B. системою лівої клавіатури, яка забезпечує модель ритм-секції відповідного естрадно-джазового стилю [9, с. 39]. Партія правої руки доповнює цей процес, презентуючи мелодію або її імпровізаційні варіанти. У разі виконання партії акомпанементу акордеоніст /баяніст має чітко дотримуватися обраної ритмічної моделі, стилю та характеру звучання. Лише за цієї умови музика «легкого жанру» в ансамблевому виконанні набуває переконливості, цілісності та виразності.

У межах нашої статті, на прикладі композиції Т. Реніса *"Quando, Quando, Quando" (*в стилі *самба)*, яка у своїй першооснові є вокальною (Рис. №1), ми тезисно представимо основні методичні аспекти щодо інструментування естрадно-джазових творів для дуету акордеона /баяна та альт-саксофона (детально методику інструментування цього твору висвітлено в публікації [8]).

- Вибір музичного матеріалу є початковим етапом роботи.
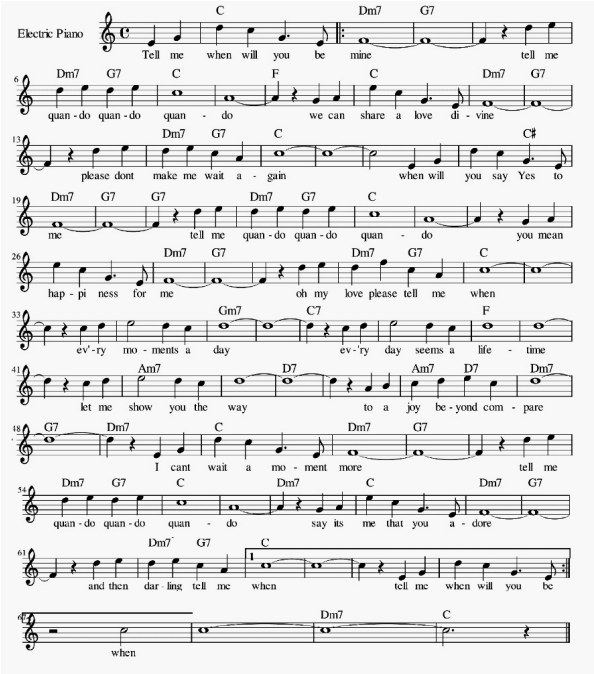


Рис. №1

У поданому прикладі мелодія, яка призначена для вокального виконання, подається в тональності C-dur. Але з огляду інструментування її для дуету, доцільно здійснити перекладення у більш зручну для обох інструментів тональність F-dur, що забезпечує комфортне звуковедення альт-саксофона та сприяє збереженню природності акордеонного супроводу.

- Надалі варто розглянути питання зміни форми оригіналу, розробити орієнтовний план. Пропонуємо такий його варіант:

1. Вступ – соло акордеона з поступовим підключенням альт-саксофона.

2. Тема – ведучий альт-саксофон у супроводі акордеона.

3. Імпровізаційна частина – ведучий альт-саксофон із акомпанементом акордеона.

4. Варіаційна частина – сольне виконання акордеона з поступовим включенням альт-саксофона.

5. Фінальне проведення теми – перша А-частина виконується альт-саксофоном у зміненій тональності під акомпанемент акордеона.

6. Продовження теми (друга А-частина) – сольне виконання акордеона в основній тональності.

7. Продовження теми (В та А-частини) – альт-саксофон із акомпанементом акордеона.

8. Кода (закінчення) – спільне виконання дуетом. [8, с. 68].

- Працюючи над формою твору, необхідно враховувати потенціал кожного виконавця щодо реалізації індивідуального сольного та імпро-візаційного матеріалу. Планування та розподіл солюючих фрагментів мають здійснюватися з дотриманням принципів художньої доцільності, логіки музичного розвитку та з урахуванням темброво-технічних особливостей інструментів ансамблю.
- У ансамблевому, зокрема дуетному виконанні, акордеон втрачає першочергове значення порівняно із сольним виконавством і виконує, передусім, функцію гармонічно-тембрової підтримки, де пріоритет надається тембральним співзвуччям, ансамблевій збалансованості, а не індивідуальній віртуозності.
- Гармонійне поєднання тембрів у правій клавіатурі акордеона досягається творчим індивідуальним підходом до регістрових комбінацій, при цьому доцільним є урахування традиційно апробованих виконавських рішень, хоча остаточний вибір завжди залишається за індивідульними уподобаннями музиканта.
- У процесі створення акомпануючих фрагментів для партії правої руки необхідно враховувати акустичні особливості нижнього регістру акордеона, уникаючи використання в основі акорду інтервалів малої секунди та терції і віддаючи перевагу таким акордовим фактурам, що забезпечують милозвучність і прозорість звучання.
- Доцільним є раціональний розподіл акомпанементних функцій правої та лівої рук акордеоніста в епізодах спільного звучання з альт-саксофоном (Рис. №2), а також продумана організація акомпанементу правої руки під час сольного проведення основної теми з метою збереження мелодійної виразності та ансамблевого балансу (Рис. №3).
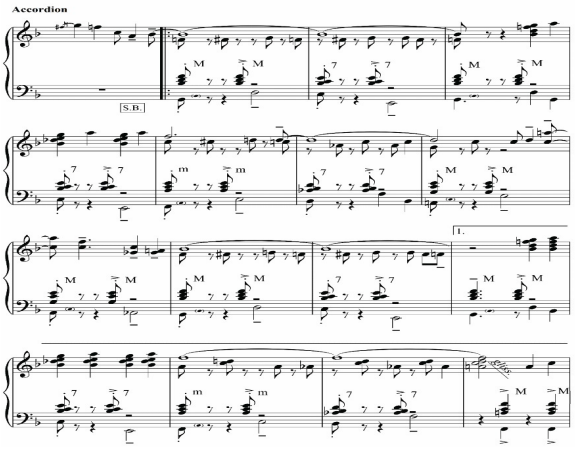


Рис. №2
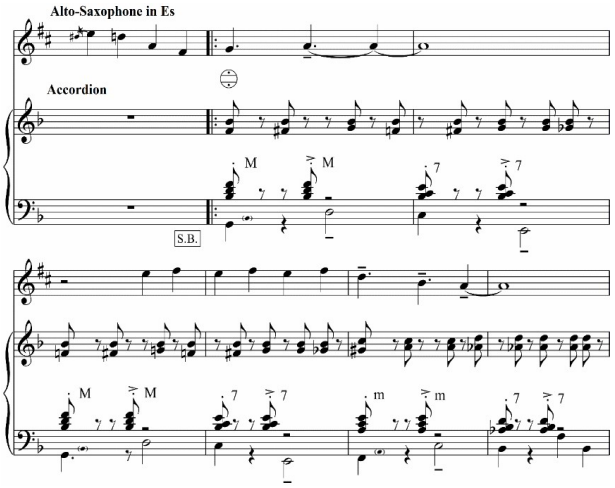


Рис. №3

- Інструментування твору для дуету різнорідних інструментів передбачає урахування тембральних, діапазонних та фактурних особливостей ансамблю, «актуалізує проблему різного підходу до виконавсько-технічних завдань окремих учасників ансамблю, використання різних прийомів у звуковидобуванні, динамічних і технічних можливостях інструменту» [5, с.104]. До прикладу, на відміну від сольної версії, у якій застосовується характерний прийом тремоло міхом із виразним акцентуванням акордів, що підкреслюють ритмічні фігури синкоп (Рис. №4), у дуетній - акцент робиться на синхронне (tutti) проведення акордових вертикалей на акордеоні у поєднанні з синкопованим малюнком альт-саксофона, що забезпечує гармонійне,темброво збалансоване та ансамблево узгоджене звучання (Рис. №5).
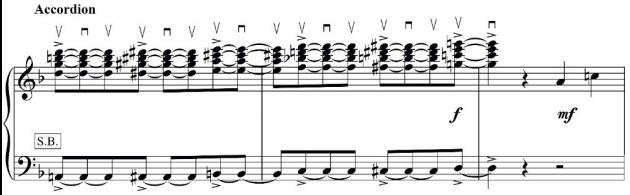


Рис. №4
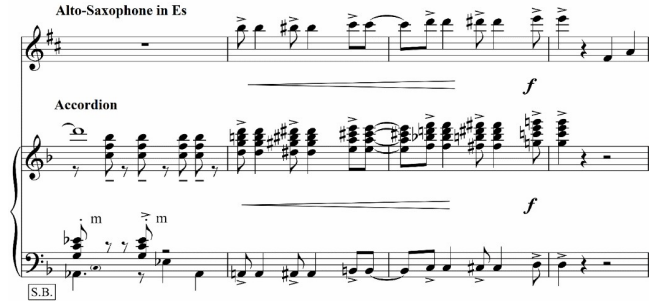


Рис. №5

- Імпровізація виступає невід'ємною частиною джазового виконавства – «здатність вибудовувати імпровізаційну лінію на основі заданої теми, або виконати популярну мелодію у вишукано перетвореному вигляді є мірилом майстерності виконавця» [7, с. 104]. Ансамблева практика підкреслює значення імпровізаційного підходу в створенні нових версій естрадно-

джазових творів, що дозволяє вільно висловитися кожному учаснику ансамблю й представити оригінальність музичного мислення, продемонструвати різні виконавські техніки та можливості інструмента. В ансамблі імпровізаційні фрагменти будуються на чіткій метро-ритмічній та гармонічній основі, що вимагає від кожного ансамбліста вільного орієнтування у тональності та акордових функціях, контролю над загальним фактурним планом, здатності інтегруватися в колективний імпровізаційний процес без порушення ансамблевого балансу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Виконавська ансамблева практика естрадно-джазового музикування передбачає широкий спектр вимог до виконавця, що охоплюють технічні, стилістичні та інтерпретаційні аспекти, а також уміння орієнтуватися у естрадно-джазовому репертуарі. Системне опанування знань та умінь щодо читання партитур та інструментування творів естрадно-джазової стилістики, активна ансамблева концертно-виконавська практика сприяють формуванню оркестрово-аналітичного мислення та індивідуаль-ного виконавського стилю, розвитку інтерпре-таційної гнучкості, імпровізаційної культури, здатності співпрацювати в ансамблях різних складів, збагаченню та популяризації концертного репертуару для ансамблів за участі акордеона /баяна.

Перспективи подальших досліджень варто спрямувати на розробку навчальних програм, методичних рекомедацій, посібників, покликаних на методичному рівні імплементувати комлексну компетентність щодо читання партитур та інструментування естрадно-джахових творів у виконавський процес начальних ансамблів за участі акордеона /баяна. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям щодо інтеграції джазових і естрадних стилів у академічну музичну освіту й сприятиме удосконаленню фахової підготовки майбутніх виконавців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Булда М. В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство : дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 270 с.
2. Власов Віктор Петрович. Wikipedia. https://uk.wikipedia.org/wiki/Власов_Віктор_Петрович
3. Конончук В. О. Естрадно-джазова освіта в Україні: ретро- та перспектива. (До 30-річчя відкриття естрадного відділення в Київському державному музичному училищі імені Р. М. Глієра). *Молодь і ринок*. 2011. 11(82). С. 99–103.
4. Костандова Ю. Джазова естетика та український мелос: до питання щодо траєкторії розвитку та взаємодії у сучасній виконавській діяльності. *Fine Art and Culture Studies*. 2025. №2. С. 81–88.
5. Малахова, М. О. Студентський інструментальний ансамбль: технологія командної інтерпретації художнього образу музичного твору. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 3-4. С. 26-27.
6. Пасічинська Т. В. Особливості становлення та розвитку акордеонного мистецтва в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Том 3. С. 57-61
7. Полянський В. А. Фортепіанне джазове виконавство і музика академічної традиції: новий синтез. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип 52. Том 2. С. 100-105.
8. Стрельченко К. М., Дидикіна Н. О. Методика перекладення естрадно-джазового твору для виконання дуету (акордеон та альт-саксофон) у стилі Самба. *Культура України.* 2025. Вип. 89. С. 62-75.
9. Стрельченко, К. М. Практичний курс естрадно-джазового акомпанементу для баяна та акордеона : навчально-методичний посібник. 2-ге видання, доповнене й перероблене. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. 253 с.
10. Стрельченко, К. М. Методика виконання творів на баяні та акордеоні в естрадно-джазових стилях. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки».* 2019. Вип. 142. С. 220–226.
11. Черепанин М. Стильові принципи естрадно-джазової музики Віктора Власова. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 27. том 6. 2020. С. 22-26
12. Carlos Valenzuela. (2017, November 13). Chick Corea: Keyboard Workshop [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=epFmSm26NGM
13. Deweycheatumnhowe. (2009, October 08) Johnny Meijer - Sweet Georgia Brown [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=f_07aMhNivs
14. Dr. Hofmann's Electric Kool-Aid Party! (2015, May 23). Art Van Damme Quintet - Manhattan Time (1956) Full vinyl LP [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=flJXRIIiYZU
15. GtrWorkShp (Aug 12, 2024) Joe Pass - Original Blues in G [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=5LvhCLc2fh4
16. LOFTmusic. (2017, March 09). Michel Camilo Trio: Caribe (live in Munich, 1990) [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=p5kPnmJUD4U

REFERENCES

1. Bulda, M. V. (2007). Estradno-dzhazova muzyka v akordeonno-baiannomu mystetstvi Ukrainy druhoi polovyny XX - pochatku XXI stolittia [Pop and jazz music in accordion and bayan art of Ukraine in the second half of the 20th - early 21st centuries: composer's work and performance]: kompozytorska tvorchist i vykonavstvo : dys. ... kand. mystetstvoznavstva : 17.00.03; Prykarpat. nats. un-t im. V. Stefanyka. Ivano-Frankivsk. 270 s. [in Ukrainian]
2. Vlasov Viktor Petrovych. Wikipedia. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Vlasov_Viktor_Petrovych [in English]
3. Kononchuk, V. O. (2011). Estradno-dzhazova osvita v Ukraini: retro- ta perspektyva [Pop and jazz education in Ukraine: retro and perspective]. (Do 30-richchia vidkryttia estradnoho viddilennia v Kyivskomu derzhavnomu muzychnomu uchylyshchi imeni R. M. Hliiera). Molod i rynok. № 11 (82). S. 99–103. [in Ukrainian]
4. Kostandova, Yu. (2025). Dzhazova estetyka ta ukrainskyi melos: do pytannia shchodo traiektorii rozvytku ta vzaiemodii u suchasnii vykonavskii diialnosti [Jazz aesthetics and Ukrainian melos: on the question of the trajectory of development and interaction in modern performing activities]. Fine Art and Culture Studies. №2. S. 81–88. [in Ukrainian]
5. Malakhova, M. O. (2019). Studentskyi instrumentalnyi ansambl: tekhnolohiia komandnoi interpretatsii khudozhnoho obrazu muzychnoho tvoru [Student instrumental ensemble: technology of team interpretation of the artistic image of a musical work]. Osvitolohichnyi dyskurs. № 3-4. S. 26-27. [in Ukrainian]
6. Pasichynska, T. V. (2023). Osoblyvosti stanovlennia ta rozvytku akordeonnoho mystetstva v Ukraini [Peculiarities of the formation and development of accordion art in

Ukraine]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 60. tom 3. S. 57-61 [in Ukrainian]

7. Polianskyi, V. A. (2022). Fortepianne dzhazove vykonavstvo i muzyka akademichnoi tradytsii: novyi syntez [Piano jazz performance and music of the academic tradition: a new synthesis]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 52. Tom 2. S. 100-105. [in Ukrainian]

8. Strelchenko, K. M., Dydykina, N. O. (2025). Metodyka perekladennia estradno-dzhazovoho tvoru dlia vykonannia duetu (akordeon ta alt-saksofon) u styli Samba [Methodology for arranging a pop-jazz piece for performance by a duet (accordion and alto saxophone) in the Samba style]. Kultura Ukrainy. Vyp. 89. S. 62-75. [in Ukrainian]

9. Strelchenko, K. M. (2025). Praktychnyi kurs estradno-dzhazovoho akompanementu dlia baiana ta akordeona [Practical course of pop and jazz accompaniment for bayan and accordion] : navchalno-metodychnyi posibnyk. 2-he vydannia, dopovnene y pereroblene. Kyiv : Kyivskyi stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. 253 s. [in Ukrainian]

10. Strelchenko, K. M. (2019). Metodyka vykonannia tvoriv na baiani ta akordeoni v estradno-dzhazovykh styliakh [Methodology for performing works on the bayan and accordion in pop and jazz styles]. Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia «Pedahohichni nauky». Vyp. 142. S. 220–226. [in Ukrainian]

11. Cherepanyn, M. (2020). Stylovi pryntsypy estradno-dzhazovoi muzyky Viktora Vlasova [Stylistic principles of pop and jazz music by Viktor Vlasov]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 27. tom 6. S. 22-26 [in Ukrainian]

12. Carlos Valenzuela. (2017, November 13). Chick Corea: Keyboard Workshop [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=epFmSm26NGM [in English]

13. Deweycheatumnhowe. (2009, October 08) Johnny Meijer - Sweet Georgia Brown [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=f_07aMhNivs [in English]

14. Dr. Hofmann's Electric Kool-Aid Party! (2015, May 23). Art Van Damme Quintet - Manhattan Time (1956) Full vinyl LP [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=flJXRIIiYZU [in English]

15. GtrWorkShp (Aug 12, 2024) Joe Pass - Original Blues in G [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=5LvhCLc2fh4 [in English]

16. LOFTmusic. (2017, March 09). Michel Camilo Trio: Caribe (live in Munich, 1990) [Video]. YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=p5kPnmJUD4U [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СТРЕЛЬЧЕНКО Костянтин – заслужений артист України, доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

***Наукові інтереси**:* методика інструментального виконавства; розробка прийомів акомпанементу; формування ритміко-гармонічних схем естрадно-джазових творів та аранжування і перекладення для акордеона.

МАЛАХОВА Маргарита – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

***Наукові інтереси**:* професійна підготовка фахівців у галузі музичного мистецтва; сольне та ансамблеве інструментальне виконавство; диригентська майстерність; перекладення та інструментування творів для ансамблів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

STRELCHENKO Kostiantyn – Honored Artist of Ukraine, Assistant Professor of the Department of Instrumental Performance Skills Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interest: instrumental performance methodology; development of accompaniment techniques; formation of rhythmic and harmonic patterns in pop and jazz works and arrangement and transcription for the accordion.

MALAKHOVA Marharyta – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Instrumental Performance Skills Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interest: professional training of specialists in the field of musical art; solo and ensemble instrumental performance; conducting skills; arranging and orchestrating works for ensembles.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 22.12.2025 р.

УДК 37.091.12:004
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-125-129

ЯСНОГУРСЬКА Людмила –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3039-447X
e-mail: ludmillka21@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

У новітній освітній сфері професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей вимагає інтеграції цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) у процес іншомовної підготовки фахівців. Це викликано зростаючими вимогами до мовної та комунікативної компетентності у професійному середовищі, а також необхідністю формування здатності ефективно працювати у глобалізованому цифровому середовищі. Цифрові освітні ресурси надають можливість організувати освітній процес більш гнучко, індивідуалізовано та інтерактивно, що сприяє підвищенню якості іншомовної підготовки.

Хочемо зазначити, що впровадження ЦОР в освітній процес дозволяє: підвищити ефективність формування лексико-граматичних та комунікативних навичок; створювати персоналізовані освітні траєкторії для студентів; підвищити мотивацію та залученість до навчання; розвивати навички самостійної роботи та критичного мислення; здійснювати моніторинг та об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Педагогічні технології іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей із застосуванням цифрових освітніх ресурсів поєднують традиційні методи навчання з сучасними інноваційними підходами. Застосування яких, забезпечує формування високого рівня мовної та професійної компетентності, збільшує самостійне навчання та допомагає підготовці студентів до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

До переваг цифрового освітнього середовища у підготовки майбутніх фахівців слід передусім віднести: спілкування людей, об'єднаних професійними чи навчальними інтересами; економію навчального часу та автоматизацію контролю; самостійність в освітньому процесі; можливість швидкої зміни виду діяльності, зокрема професійної; розширення можливостей для комунікативно-пізнавальної та творчої діяльності студентів та ін.

Ключові слова: *педагогічні технології, іншомовна підготовка, майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, цифрові освітні ресурси.*

YASNOGURSKA Lyudmyla –
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Rivne State Humanitarian University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3039-447X
e-mail: ludmillka21@ukr.net

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC FIELDS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

In the modern educational sphere, professional training of future specialists of socio-economic specialties requires the integration of digital educational resources (DER) into the process of foreign language training of specialists. This is due to the growing requirements for language and communicative competence in the professional environment, as well as the need to form the ability to work effectively in a globalized digital environment. Digital educational resources provide an opportunity to organize the educational process more flexibly, individually and interactively, which contributes to improving the quality of foreign language training.

We would like to note that the introduction of DER into the educational process allows: to increase the efficiency of the formation of lexical, grammatical and communicative skills; create personalized educational trajectories for students; increase motivation and engagement in learning; develop independent work and critical thinking skills; monitor and objectively evaluate learning outcomes.

Pedagogical technologies for foreign language training of future specialists in socio-economic specialties using digital educational resources combine traditional teaching methods with modern innovative approaches. The use of which ensures the formation of a high level of language and professional competence, increases independent learning and helps prepare students for effective professional activity in a digital society.

The advantages of a digital educational environment in the training of future specialists include, first of all, the following: communication of people united by professional or educational interests; saving of study time and automation of control; independence in the educational process; the possibility of quickly changing the type of activity, in particular professional; expanding opportunities for communicative, cognitive and creative activity of students, etc.

Key words: *pedagogical technologies, foreign language training, future specialists in socio-economic specialties, digital educational resources.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У зв'язку із здобутками у галузі інформаційних технологій відкриваються нові можливості для розвитку та вдосконалення освітнього процесу. Інформаційні технології нині мають вагомий дидактичний потенціал, який дозволяє мотивувати освітні організації вищої освіти. Цілі та завдання вищої освіти, передбачені чинними освітніми стандартами, включають оволодіння базовими знаннями та вміннями, у тому числі іншомовну компетенцію, яка у зв'язку з наростаючою тенденцією до глобалізації особливо актуальна для фахівців у галузі іншомовної підготовки. Як свідчить вітчизняна та зарубіжна практика, нові можливості для підвищення якості процесу навчання іноземною мовою з'являються у зв'язку з впровадженням у освітній процес сучасних інформаційних технологій [5].

У ході навчання іноземної мови комп'ютер надає нові комунікативні, інформаційно-комбінаторні та графічні можливості. Забезпечується прийом, передача, численні способи обробки інформації, аудіо та відео файлів, функція пошуку та представлення результатів своєї роботи у потрібній формі. У процесі викладання іноземної мови інформаційні ресурси на заняттях у комп'ютерних аудиторіях з наданням виходу до Інтернету спрямовані на інтерактивність, комунікативність, автоматизацію навчальних робіт. Вагоме значення для сприйняття навчального матеріалу та моделювання мовного середовища мають засоби мультимедіа [12].

Мета статті: проаналізувати педагогічні технології іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей засобами цифрових освітніх ресурсів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Чинний внесок у вивчення питань іншомовної підготовки фахівців зробили такі вчені, як Я. Андрейко, Р. Гришкова, В. Малик, Л. Овчаренко, А. Плужнік, Н. Слюсаренко, Н. Сура, А. Тіщенко, Н. Юхно та інші. Теоретичні аспекти цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх фахівців дозглядали: А. Гуржій, І. Колеснікова, О. Мирошниченко, О. Орлова, М. Пригодій, В. Радкевич, С Сисоєва тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливого значення мають технології, які набули широкого поширення і використовуються вже не одне десятиліття.

Нині педагогічні технології іншомовної підготовки можна умовно розділити на кілька основних груп залежно від мети та способів їх використання:

1. Комп'ютерно-орієнтовані технології.

Комп'ютерно-орієнтовані технології в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є важливим знаряддям

осучаснення освітнього простору, адже поєднують дидактичний потенціал цифрових ресурсів із можливостями індивідуалізації та інтерактивності навчання. Вони окреслюють системне застосовування мультимедійних курсів, онлайн-платформ, навчальних симуляторів, а також VR/AR-середовищ, що суттєво розширює традиційні форми й методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти [2].

Різні мультимедійні курси та онлайн-платформи забезпечують розвиток фахівців лексико-граматичним навичкам, аудіювання, читання та письма завдяки поєднанню текстових, аудіо- та відеоматеріалів, різних інтерактивних вправ тощо. Такі ресурси, як Duolingo, LingQ чи Quizlet, дозволяють студентам ефективно впорядкувати лексичний потенціал і граматичні конструкції, працювати у особистому ритмі, відстежувати особистий прогрес та збільшувати мотивацію до самостійного навчання. Крім того, ці платформи сприяють формуванню навичок саморегуляції та відповідальності за результати власної освітньої діяльності [3].

Застосовування навчальних симуляторів та VR/AR-технологій установлює нові можливості для розвитку мовленнєвої компетентності у професійно орієнтованому контексті. Завдяки застосуванню віртуальних і доповнених реалістичних середовищ студенти можуть поринати в моделювання професійних ситуацій, що щонайбільш наближені до реальних умов майбутньої практики. Це зумовлює практикувати усне мовлення, професійну лексику та комунікативні стратегії без ризику помилок і з можливістю багаторазового повторення.

Інтелектуальні тьютори та адаптивні системи навчання (Rosetta Stone, Lingvist) це програми, які автоматично підлаштовують завдання під рівень навчання студента [4].

Отже, комп'ютерно-орієнтовані технології не тільки збільшують ефективність іншомовної підготовки, а й сприяють формуванню професійно значущих компетентностей, розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості та готовності студентів до використання іноземної мови в реальних професійних ситуаціях.

2. Інтерактивно-комунікативні технології.

Інтерактивно-комунікативні технології займають вагоме місце в системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, вони спрямовані на підвищення комунікативної компетентності, формування професійного мовлення та готовності до ефективної взаємодії в цифровому та міжкультурному середовищі. Використання цих технологій сприяє переходу від репродуктивних форм навчання до активної, діалогічної та діяльнісної моделі, де іноземна мова використовується як інструмент професійної комунікації.

Інтерактивно-комунікативні технології охоплюють відеоконференції, онлайн-дискусії, проєктне навчання, а також роботу у цифрових спільнотах і соціальних мережах. Вони моделюють реальні професійні ситуації спілкування, стимулюють мовленнєву активність здобувачів освіти та допомагають у розвитку навичок усного й письмового мовлення, співпраці й критичного мислення [15].

Відеоконференції та онлайн-дискусії застосовуються за підтримкою таких платформ, як: Zoom, Microsoft Teams та Google Meet. Вони дозволяють організувати інтерактивні семінари, дискусії, дебати, круглі столи та мовні клуби. У процесі їх взаємодії студенти можуть брати участь у професійно орієнтованих обговореннях, презентувати власні ідеї, ставити запитання та реагувати на позиції співрозмовників [14].

Проєктне навчання з використанням цифрових інструментів (Canva, Prezi та Padlet) передбачає створення спільних презентацій, відеоматеріалів або дослідницьких проєктів. Ці програми активізують командну роботу, сприяють використанню іноземної мови на всіх її етапах. У такий спосіб формується професійно орієнтована лексика, удосконалюються навички письмового та усного мовлення, а також розвиваються цифрова та комунікативна компетентності.

Різні соціальні мережі та онлайн-спільноти виступають ефективним середовищем для оригінальної мовної практики. Участь студентів у професійних групах LinkedIn, форумах і блог-платформах дозволяє долучатися до обговорень, вивчати актуальну термінологію, синтезувати професійні тексти та утворювати особисту комунікативну позицію [13].

Загалом інтерактивно-комунікативні технології сприяють інтеграції мовної підготовки з професійною діяльністю, допомагають формувати навички співпраці в цифровому середовищі та ефективно впливають на комунікативну підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

3. Технології дистанційного та змішаного навчання.

Технології дистанційного та змішаного навчання беруть чільне місце в сучасній системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців, адже забезпечують гнучкість освітнього процесу, індивідуалізацію навчання та суцільний шлях до освітніх ресурсів.

Головну роль у виконанні дистанційного навчання відіграють масові відкриті онлайн-курси (MOOC – Massive Open Online Courses), розміщені на платформах *Coursera, EdX, FutureLearn*. Вони надають студентам перспективу вивчати іноземну мову професійного спрямування на основі автентичних матеріалів. MOOC суміщають відеолекції, різні інтерактивні вправи, тестування, форуми для обговорень, що сприяє розвитку навичок професійного спілкування та критичного мислення [11].

Одним з головних компонентів технологій дистанційного навчання є системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), зокрема *Moodle* та *Google Classroom*. Вони допомагають організації освітнього процесу, зокрема розміщення навчальних матеріалів, реалізації індивідуальних і групових завдань, проведення онлайн-тестування, сприяють поточному та підсумковому контролю знань, а також здійснюють моніторинг навчальних досягнень

студентів. LMS допомагають систематичному зворотному зв'язку між викладачем і студентами, дозволяють відстежувати динаміку формування мовних навичок і забезпечують прозорість оцінювання результатів навчання.

Важливе місце в сучасній освітній практиці посідає змішане навчання (Blended Learning), це підхід до освіти, який поєднує в собі онлайн-навчальні матеріали та можливості для взаємодії в режимі онлайн з методами навчання в реальному класі.

Така технологія дає змогу ефективно з'єднувати очне спілкування, спрямоване на розвиток усного мовлення та комунікативної взаємодії, з онлайн-вправами, тестами та проєктною діяльністю, що виконуються в LMS або на платформах MOOC [10].

Технології дистанційного та змішаного навчання забезпечують ефективне входження цифрових освітніх ресурсів у процес іншомовної підготовки студентів, сприяють підвищенню якості навчання та формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної комунікації в іншомовному середовищі.

4. Аналітичні та адаптивні технології.

Аналітичні та адаптивні технології є вагомим компонентом сучасного цифрового середовища. Вони уможливлюють перехід від стандартного навчання до індивідуальних освітніх траєкторій. Нові цифрові платформи спроможні збирати й досліджувати великі масиви даних про освітню діяльність студентів. Завдяки їм, визначаються навчальні прогалини, сильні сторони здобувачів освіти та прогнозуються труднощі у засвоєнні матеріалу.

Використання Learning Analytics і технологій Big Data допомагає покращенню якості оцінювання та об'єктивності контролю знань, оскільки рішення ґрунтуються не тільки на кінцевих наслідках, а й на динаміці освітнього прогресу. Такі технології дають змогу викладачеві вчасно змінювати зміст і методи навчання, а студенту – осмислювати особисті досягнення для розвитку. У контексті іншомовної підготовки це особливо важливо, адже дозволяє адаптувати навчальні матеріали до рівня мовної компетентності кожного здобувача [9].

Величезну роль відіграють також автоматизовані системи оцінювання (зокрема *Grammarly, Turnitin, Speechling*), які забезпечують оперативний та безперервний зворотний зв'язок. Вони дають можливість швидко виявляти граматичні, лексичні, стилістичні та фонетичні помилки. Це стимулює самоконтроль і самокорекцію, утворює навички автономного навчання та знижує навантаження на викладача.

Системи Learning Analytics та Big Data синтезують навчальну активність студента в цифрових освітніх ресурсах, підкреслюють прямі помилки та суб'єктивні труднощі, передбачають наслідки навчання й пропонують персоналізовані завдання та рекомендації [1].

Автоматизоване оцінювання застосовується для перевірки письмових робіт, вимови та навичок аудіювання (Grammarly, Turnitin, Speechling), що забезпечує об'єктивність, оперативність оцінювання та допомагає розвитку рефлексії й автономності навчальної діяльності студентів.

5. Гейміфікаційні технології.

Гейміфікаційні технології сприяють підвищенню навчальної мотивації студентів, активізують їхню пізнавальну діяльність та формування стійкого інтересу до вивчення іноземної мови. Завдяки цим технологіям освітній процес стає більш динамічним, емоційно насиченим і орієнтованим на активну участь студентів [7].

Використання онлайн-ігор, квестів, вікторин і рольових сценаріїв сприяє розвитку лексичних, граматичних та комунікативних навичок у вільній формі. Ігрові завдання дають можливість практиці мовлення, швидкій реакції, співробітництва в команді та самостійний пошук рішень, що позитивно впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Платформи типу Kahoot, Quizizz, Wordwall, Blooket та інші забезпечують інтерактивність, що підвищує залученість студентів до освітнього процесу [8].

Використання ігрових платформ сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Вони дозволяють адаптувати завдання до рівня підготовки студентів, моделювати реальні комунікативні ситуації та підтримувати інтерес до навчання через ігровий формат.

Мотиваційний ефект гейміфікації підвищується завдяки використанню цифрових бейджів, рівнів досягнень, рейтингів, сертифікатів та віртуальних винагород. Ці деталі заохочують студентів до систематичної роботи, самоконтролю та досягнення навчальних цілей, формують позитивне ставлення до навчання та сприяють розвитку внутрішньої мотивації [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Цифрові технології дозволяють диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес. Саме цифрове освітнє середовище дозволяє ефективно організувати навчальну, включаючи самостійну діяльність студентів конкретної групи, задіяти кожного з них в освітній процес.

Таким чином, створюючи в закладі освіти цифрове освітнє середовище сприяє надати здобутій студентами сукупності знань, навичок та умінь, соціальний та продуктивний характер, дає можливість вивести освітній процес з формальної площини в особистісно значущу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Геревенко А. Використання онлайн-інструментів для синхронного та асинхронного навчання педагогів фахової передвищої освіти: електрон. навч. курс. Біла Церква: БІНПО, 2023.

2. Гриньова, М.В. Педагогічні технології: теорія і практика: курс лекцій. Полтава: АСМІ, 2004.

3. Гуржій А., Радкевич В., Пригодій М. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 44–53.

4. Демянчук М., Боднарук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. *Viae Educationis.* 2022. Т. 1. 4. 74–81.

5. Дичківська, І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав. 2012.

6. Замрозевич-Шадріна С. Р., Юденкова О. П., Антощук С. В. Навички майбутнього в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців: як цифровізація змінює вимоги до освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. №71 (2). С. 216–221.

7. Колеснікова І., Орлова О. Професійний розвиток педагогів в умовах цифровізації освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2023. №64 (2). 186–189.

8. Мирошниченко О. А. Організаційно-педагогічні умови формування в майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. №68. Т. 2. С. 72–76.

9. Наволокова, Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: Основа, 2011.

10. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: наук.-аналіт. доп. / В. Ю. Биков та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: ІЦО НАПН України. 2022.

11. Оршанський Л., Нищак І., Ясеницький В. Ризики та переваги цифрової трансформації системи професійної освіти. *Молодь і ринок*. 2023. 10(218). С. 23–27.

12. Рудик, Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ». 2016.

13. Рябова З., Єльникова Г. Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. №6. С. 69–385.

14. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство.* 2021. № 10–11. С. 8–9.

15. Шишенко І., Кравченко І. Теоретичні аспекти цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. 2(49). С. 241–244.

REFERENCES

1. Herevenko, A. (2023). Vykorystannya onlayn-instrumentiv dlya synkhronnoho ta asynkhronnoho navchannya pedahohiv fakhovoyi peredvyshchoyi osvity [Using online tools for synchronous and asynchronous training of teachers of professional pre-higher education]: elektron. navch. kurs. Bila Tserkva: BINPO. [in Ukrainian]

2. Hryn′ova, M.V. (2004). Pedahohichni tekhnolohiyi: teoriya i praktyka [Pedagogical technologies]: kurs lektsiy. Poltava: ASMI. [in Ukrainian]

3. Hurzhiy, A., Radkevych, V., Pryhodiy, M. (2022). Metodolohichni zasady tsyfrovizatsiyi informatsiyno-osvitn′oho seredovyshcha zakladu profesiynoyi osvity [Methodological principles of digitalization of the information and educational environment of a vocational education institution]. Novi tekhnolohiyi navchannya. № 96. С. 44–53. [in Ukrainian]

4. Demyanchuk, M., Bodnaruk, I. (2022). Tsyfrovizatsiya osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv 21 stolittya [Digitalization of education as a vector of training specialists of the 21st century]. Viae Educationis. T. 1. 4. S. 74–81. [in Ukrainian]

5. Dychkivs′ka, I.M. (2012). Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]. Kyyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]

6. Zamrozevych-Shadrina, S. R., Yudenkova, O. P., Antoshchuk, S. V. (2024). Navychky maybutn′oho v protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv: yak tsyfrovizatsiya zminyuye vymohy do osvity [Skills of the future in the process of professional training of future specialists: how digitalization changes the requirements for education]. Aktual′ni pytannya humanitarnykh nauk. 71 (2). S. 216–221. [in Ukrainian]

7. Kolesnikova, I., Orlova, O. (2023). Profesiynyy rozvytok pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsiyi osvity [Professional development of teachers in the context of digitalization of education]. Innovatsiyna pedahohika. 64 (2). 186–189. [in Ukrainian]

8. Myroshnychenko, O. A. (2020). Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy formuvannya v maybutnikh pedahohiv zakladiv vyshchoyi osvity tsyfrovoyi kompetentnosti [Organizational and pedagogical conditions for the formation of digital competence in future teachers of higher education institutions]. Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal′noosvitniy shkolakh. 68. T. 2. S. 72–76. [in Ukrainian]

9. Navolokova, N.P. (2011). Entsyklopediya pedahohichnykh tekhnolohiy ta innovatsiy [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Kharkiv: Osnova. [in Ukrainian]

10. Naukovo-metodychne zabezpechennya tsyfrovizatsiyi osvity Ukrayiny: stan, problemy, perspektyvy (2022). [Scientific and methodological support for the digitalization of education in Ukraine: state, problems, prospects]: nauk.-analit. dop. / V. YU. Bykov ta in.; za zah. red. V. H. Kremenya. Kyyiv: ITSO NAPN Ukrayiny. [in Ukrainian]

11. Orshans′kyy, L., Nyshchak, I., Yasenyts′kyy, V. (2023). Ryzyky ta perevahy tsyfrovoyi transformatsiyi systemy profesiynoyi osvity [Risks and benefits of digital transformation of the vocational education system]. Molod′ i rynok. 10(218). S. 23–27. [in Ukrainian]

12. Rudyk, YA.M. (2016). Osvitni tekhnolohiyi: navchal′nyy posibnyk [Educational technologies]. Kyyiv: TSP «KOMPRYNT». [in Ukrainian]

13. Ryabova, Z., Yel′nykova, H. (2020). Profesiyne zrostannya pedahohiv v umovakh tsyfrovoyi osvity [Professional growth of teachers in the conditions of digital education]. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya. 6. S. 69–385. [in Ukrainian]

14. Sysoyeva, S. (2021). Tsyfrovizatsiya osvity: pedahohichni priorytety [Digitalization of education: pedagogical priorities]. Osvita i suspil′stvo. S.10–11. S. 8–9. [in Ukrainian]

15. Shyshenko, I., Kravchenko, I. (2021). Teoretychni aspekty tsyfrovoyi transformatsiyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv [Theoretical aspects of digital transformation of professional training of future specialists]. Naukovyy visnyk Uzhhorods′koho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsial′na robota». 2(49). S. 241–244. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯСНОГУРСЬКА Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: педагогічні технології іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей засобами цифрових освітніх ресурсів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YASNOGURSKA Lyudmyla – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Rivne State Humanitarian University.

Scientific interests: pedagogical technologies of foreign language training of future specialists in socionomic fields using digital educational resources.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 378. 11. 17
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-130-135

ШАФАРЧУК Тетяна –
старший викладач кафедри теоретичної,
музично-інструментальної та вокальної підготовки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1540-2200
e-mail: algool33@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ

У статті представлено дослідження проблеми формування духовної культури здобувачів вищої освіти в умовах сучасних соціокультурних викликів, таких як глобалізація, інформаційне перенасичення та криза традиційних ціннісних систем. Актуальність цієї проблеми загострюється в умовах боротьби за національну ідентичність, що вимагає від освітньої системи нових підходів до виховання свідомого громадянина.

Автор наголошує на тому, що вокально-виконавська підготовка, яка часто зосереджується на суто технічних аспектах, володіє значним, але недостатньо реалізованим потенціалом для духовного збагачення та ціннісного самовизначення особистості. Відповідно, метою статті є теоретичне обґрунтування та моделювання процесу формування духовної культури студентів засобами герменевтично зорієнтованої інтерпретації вокальних творів.

Методологічну основу дослідження склав синтез системного, культурологічного, аксіологічного та герменевтичного підходів. Так, системний підхід дозволив розглянути духовну культуру як інтегративну якість особистості, культурологічний – проаналізувати вокальні твори як артефакти, що несуть ціннісні коди епохи та нації, а провідний герменевтичний підхід трактує інтерпретацію як глибокий процес «діалогу» з твором та його автором. У статті детально розкрито сутність духовної культури як багатокомпонентної системи, що органічно поєднує в собі когнітивний компонент (система знань про цінності світової та національної спадщини), емоційно-ціннісний (здатність до емпатії, сформованість ціннісних орієнтацій та особистісного ставлення до художнього змісту) та креативно-діяльнісний компонент (потреба і здатність до творчого самовираження та втілення власного світогляду).

Центральним елементом дослідження є модель процесу інтерпретації вокального твору, організованого як цілеспрямована педагогічна діяльність у три взаємопов'язані етапи. Перший, аналітико-когнітивний етап, спрямований на формування глибоких знань про музичний і поетичний текст, історико-культурний контекст, що створює фундамент для подальшого осмислення. Наступний, емоційно-ціннісний етап, забезпечує перехід від знань до особистісних смислів через емоційне занурення та ціннісну рефлексію, внаслідок чого студент «привласнює» художній зміст твору. Завершальний, креативно-діяльнісний етап є синтезом попередніх й реалізується через творче втілення унікального виконавського задуму, що сприяє розвитку артистичної свободи та потреби у духовному самовираженні.

На основі цього зроблено висновок, що інтерпретація вокального твору, організована як цілісний процес співтворчості, перетворюється з навчального завдання на потужний механізм формування духовної культури, сприяючи вихованню не просто вокаліста-техніка, а митця-мислителя з активною ціннісною позицією. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці конкретних методичних рекомендацій, навчальних кейсів та валідного діагностичного інструментарію для оцінки рівнів сформованості компонентів духовної культури, що дозволить ефективно впровадити запропоновану модель в освітню практику закладів вищої мистецької освіти.

Ключові слова: *формування духовної культури, інтерпретація вокальних творів, здобувачі вищої освіти, вокально-виконавська підготовка, цінності світової та національної культурної спадщини, аксіологічний підхід, герменевтика, співтворчість, мистецька освіта.*

SHAFARCHUK Tetyana –
Senior Lecturer at the Department of Theoretical, Musical-instrumental and Vocal Training of the
K. D. Ushynskyi South Ukrainian National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1540-2200
e-mail: algool33@gmail.com

FORMATION OF SPIRITUAL CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF INTERPRETATION OF VOCAL WORKS

The article presents a study of the problem of forming the spiritual culture of higher education students in the context of modern socio-cultural challenges, such as globalization, information overload and the crisis of traditional value systems. The relevance of this problem is exacerbated in the context of the struggle for national identity, which requires the educational system to adopt new approaches to educating a conscious citizen.

The author emphasizes that vocal-performing training, which often focuses on purely technical aspects, has a significant but insufficiently realized potential for spiritual enrichment and value self-determination of the individual. Accordingly, the purpose of the article is to theoretically substantiate and model the process of forming students' spiritual culture by means of hermeneutically oriented interpretation of vocal works.

The methodological basis of the study was a synthesis of systemic, culturological, axiological and hermeneutic approaches. Thus, the systemic approach allowed us to consider spiritual culture as an integrative quality of the personality, the culturological approach allowed us to analyze vocal works as artifacts that carry the value codes of the era and nation, and the leading hermeneutic approach treats interpretation as a deep process of «dialogu» with the work and its author. The article reveals in detail the essence of spiritual culture as a multi-component system that organically combines a cognitive component (a system of knowledge about the values of world and national heritage), an emotional-value component (the ability to empathize, the formation of value orientations and personal attitude to artistic content) and a creative-activity component (the need and ability for creative self-expression and the embodiment of one's own worldview).

The central element of the study is a model of the process of interpreting a vocal work, organized as a purposeful pedagogical activity in three interconnected stages. The first, analytical-cognitive stage, is aimed at forming deep knowledge about the musical and poetic text, historical and cultural context, which creates a foundation for further comprehension. The next, emotional-value stage, provides a transition from knowledge to personal meanings through emotional immersion and value reflection, as a result of which the student "appropriates" the artistic content of the work. The final, creative-activity stage is a synthesis of the previous ones and is implemented through the creative embodiment of a unique performing idea, which contributes to the development of artistic freedom and the need for spiritual self-expression.

Based on this, it is concluded that the interpretation of a vocal work, organized as a holistic process of co-creation, is transformed from an educational task into a powerful mechanism for the formation of spiritual culture, contributing to the education of not just a vocalist-technician, but an artist-thinker with an active value position. Prospects for further research are seen in the development of specific methodological recommendations, educational cases and valid diagnostic tools for assessing the levels of formation of the components of spiritual culture, which will allow the effective implementation of the proposed model in the educational practice of institutions of higher art education.

Key words: *formation of spiritual culture, interpretation of vocal works, higher education students, vocal and performing training, values of world and national cultural heritage, axiological approach, hermeneutics, co-creation, art education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап цивілізаційного розвитку, що характеризується інтенсифікацією глобалізаційних процесів, уніфікацією культурних моделей та інформаційним детермінізмом, провокує фундаментальну трансформацію ціннісних орієнтирів та аксіологічну дезорієнтацію суспільства. В цих умовах перед системою вищої освіти постає імперативне завдання, що виходить за межі суто прагматичної, компетентнісної парадигми. Пріоритетом стає не лише підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного до адаптації на ринку праці, а й формування цілісної, гармонійної особистості із розвиненим аксіологічним ядром, високим рівнем суб'єктності, здатної до глибокої екзистенційної та етичної рефлексії, емпатійного резонансу та здійснення усвідомленого ціннісного вибору в полікультурному просторі.

У цьому контексті стратегічної ваги набуває гуманітарна компонента освітнього процесу, а саме мистецькі дисципліни, що володіють унікальним катарсичним та формотворчим потенціалом впливу на інтрапсихічний простір особистості. Вокально-виконавська підготовка, як невіддільний елемент музичної освіти, у сучасній педагогічній практиці нерідко зазнає редукціоністського трактування, зводячись переважно до розвитку вокально-технічного інструментарію. Проте її глибинний, антропоцентричний потенціал полягає у можливості прямого, цілеспрямованого впливу на формування та кристалізацію духовної культури здобувачів вищої освіти, що розуміється, як інтегративна якість особистості, яка синтезує її когнітивну, емоційно-ціннісну та креативно-діяльнісну сфери.

Актуальність порушеної проблеми детермінована наявністю гострої науково-педагогічної суперечності між об'єктивно існуючим потужним аксіологічним, світоглядним та гуманістичним потенціалом світової та національної вокальної спадщини і дефіцитом цілісних науково-методичних засад та педагогічних технологій його ефективного використання для цілеспрямованого духовного збагачення майбутніх фахівців.

Процес виконавської інтерпретації вокального твору в цьому аспекті перестає бути актом механістичного відтворення нотного тексту та перетворюється на складний, багатовимірний герменевтичний акт. Він є діалогом-співтворчістю, що передбачає не лише технічну досконалість, а й глибоке когнітивне та емпатійне занурення у семіотичний простір твору, реконструкцію та актуалізацію закладених у ньому культурних кодів, а також інтеріоризацію універсальних та національних ціннісних домінант, що складають ядро культурної спадщини людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування духовної культури особистості в сучасному науковому дискурсі має виразний міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині філософії, культурології, психології та педагогіки. Філософсько-культурологічний аналіз визначає духовність як інтегральну, сутнісну характеристику особистості, що виявляється у її здатності до трансценденції, виходу за межі утилітарно-прагматичних інтересів та орієнтації на вищі смисложиттєві цінності, моральні імперативи та естетичні ідеали.

У педагогічній науці питання цілеспрямованого формування духовності та ціннісних орієнтацій молоді розглядається як наріжне завдання в контексті гуманістичної освітньої парадигми. Фундаментальні положення щодо ролі мистецтва у становленні ціннісно-смислової сфери особистості закладені у працях Л. Масол, яка обґрунтовує необхідність інтеграції мистецьких дисциплін для створення цілісного освітнього простору, що сприяє духовному самоздійсненню учнівської та студентської молоді [6].

Специфіка музичного мистецтва як унікального інструменту духовного розвитку особистості є предметом глибоких розвідок у галузі музичної педагогіки та психології. Так, О. Олексюк у своїх працях розглядає музику не лише як вид мистецтва, а як універсальний «текст культури» та носій духовного досвіду людства, рецепція та апперцепція якого активізує процеси самопізнання та самотворення особистості [8].

Водночас аналіз наукових публікацій, присвячених безпосередньо вокально-виконавській підготовці, виявляє певну дихотомію. Значна частина досліджень має виразний технологічний ухил, зосереджуючись на фізіологічних та психоакустичних аспектах фонації, оптимізації дихальної техніки, артикуляційного апарату та формування вокально-технічного інструментарію. Натомість проблема виконавської інтерпретації як цілісного, герменевтичного процесу, що інтегрує когнітивні, афективні та креативно-діяльнісні компоненти, залишається на периферії наукового інтересу.

Окремі українські науковці плідно працюють над подоланням цієї дихотомії. У дослідженнях

Г. Равлюк обґрунтовується аксіологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, де виконавська діяльність розглядається як засіб засвоєння та трансляції духовних цінностей [12].

Вагомим є внесок О. Отич, яка досліджує мистецтво як чинник розвитку духовно-творчого потенціалу особистості, наголошуючи на необхідності створення педагогічних умов для перетворення виконавської діяльності на акт духовної творчості [9].

У цьому ракурсі праці Н. Гребенюк, присвячені формуванню інтерпретаційної компетентності музиканта-виконавця, вказують на діалогічну природу взаємодії з авторським текстом, що вимагає не лише технічної вправності, а й розвиненої емоційної культури, емпатії та здатності до художньо-образного мислення [2].

Однак, незважаючи на вагомість зазначених розвідок, у науково-педагогічній думці досі існує методологічний вакуум щодо створення цілісної концепції та відповідних педагогічних технологій, які б системно пов'язували етапи роботи над інтерпретацією вокального твору з конкретними механізмами та результатами формування структурних компонентів духовної культури здобувачів вищої освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття сутності процесу формування духовної культури здобувачів вищої освіти засобами інтерпретації вокальних творів у межах вокально-виконавської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення поняття духовної культури в сучасному гуманітарному дискурсі виходить за межі простої сукупності знань та переконань, постаючи як інтегративна, ієрархічно структурована якість особистості, що синтезує її когнітивну, емоційно-ціннісну (аксіологічну) та креативно-діяльнісну сфери. Духовна культура є мірилом здатності індивіда до трансценденції, до виходу за межі утилітарно-прагматичних інтересів та орієнтації на вищі смисложиттєві цінності, що формують його аксіологічне ядро (Зязюн, 2008). Її формування у здобувачів вищої освіти є одним із пріоритетних завдань гуманістичної парадигми освіти, а мистецькі дисципліни, зокрема вокально-виконавська підготовка, володіють для цього унікальним формотворчим потенціалом.

Вокально-виконавська інтерпретація в цьому контексті виходить за межі механістичної репродукції нотного тексту і постає як складний герменевтичний акт діалогу-співтворчості, що передбачає глибоку інтелектуальну рефлексію, емпатійне занурення та особистісну апперцепцію художньо-смислового континууму твору. Педагогічна модерація цього процесу передбачає його структурування на взаємопов'язані етапи, кожен з яких імпліцитно спрямований на розвиток відповідного компонента духовної культури, до яких ми відносимо когнітивний, емоційно-ціннісний (аксіологічний) та креативно-діяльнісний компоненти.

Фундаментом цього процесу виступає аналітико-когнітивний етап, що є інтелектуальною пропедевтикою для подальшої емоційної та творчої роботи. На цій стадії здобувач освіти здійснює комплексний, багатоаспектний аналіз музично-поетичного твору. Цей аналіз не обмежується поверхневим ознайомленням, а являє собою глибоке дослідження соціокультурного генезису твору: вивчення історико-стильової парадигми епохи, біографічного та творчого контексту композитора і поета, що дозволяє реконструювати їхній світоглядний та естетичний тезаурус. Паралельно здійснюється детальний музикознавчий аналіз, що охоплює композиційну архітектоніку, особливості гармонічної вертикалі та мелодичної горизонталі, ладотональну драматургію, метроритмічну структуру та специфіку музичної мови загалом.

Окремим вектором аналітичної діяльності є поглиблений літературознавчий аналіз поетичного першоджерела: дослідження його семантичного поля, декодування ключових лексем, символів та метафор, виявлення інтертекстуальних зв'язків. Як зазначає Г. Падалка [10], саме такий всебічний художньо-педагогічний аналіз перетворює твір із зовнішнього об'єкта на предмет глибокого особистісного осмислення.

Цей етап безпосередньо спрямований на цілеспрямоване формування когнітивного компонента духовної культури, що виявляється у збагаченні інтелектуальної ерудиції, розширенні художнього кругозору та засвоєнні багатства цінностей світової та національної культурної спадщини. Розуміння контексту, жанрової природи та стильових особливостей твору, закладене на цьому етапі, є необхідною умовою для уникнення поверхового, суто інтуїтивно-емоційного сприйняття. Такий підхід, що передбачає створення цілісної «когнітивної карти» твору, є, на думку А. Семенка [14], необхідною передумовою для переходу від репродуктивного відтворення до автентичної творчої інтерпретації. Отже, аналітико-когнітивна діяльність закладає герменевтичний фундамент, формує аналітичну компетентність та створює міцну інтелектуальну основу, на якій згодом вибудовується емоційно-ціннісне переживання та креативне втілення художнього образу. Це перетворює процес навчання на інструмент формування мислячого виконавця, здатного не лише відтворювати, а й концептуалізувати музичний зміст.

Наступним етапом у структурі формування духовної культури є емоційно-ціннісний, що знаменує собою діалектичний перехід від об'єктивного когнітивного аналізу до площини суб'єктивної апперцепції та особистісного переживання. Ця фаза передбачає запуск складних інтроспективних механізмів, у процесі яких здобувач освіти здійснює активний пошук точок резонансу, семантичних та афективних конгруенцій між емоційно-образним світом, імпліцитно закодованим у музично-поетичному тексті, та власним унікальним екзистенційним і емоційним досвідом. Відбувається процес глибокого емпатійного занурення та ідентифікації з образом ліричного героя, що вимагає розвиненої здатності до емоційного відгуку та того, що І. Зязюн визначав як «емоційну культуру» – здатність до тонкої диференціації

почуттів та співпереживання [3]. Це не пасивне сприйняття, а активне осмислення та інтерпретація універсальних аксіологічних домінант та архетипів, таких як жертовна любов, екзистенційний трагізм втрати, катарсична радість буття чи етичний імператив вірності та патріотизму.

Саме на цьому етапі відбувається інтенсивне формування та кристалізація емоційно-ціннісного (аксіологічного) компонента духовної культури. Робота над вокальними творами національної спадщини, зокрема над камерно-вокальними перлинами М. Лисенка, К. Стеценка чи Я. Степового, виступає потужним механізмом національно-культурної ідентифікації. Вона сприяє інтеріоризації етнокультурних кодів, ментальних установок та ціннісних орієнтирів українського народу. Водночас, звернення до шедеврів світової вокальної класики (трагедійної глибини арій Дж. Верді, філософської зосередженості вокальних циклів Ф. Шуберта чи світлої гуманності образів В. А. Моцарта) долучає здобувача освіти до універсального гуманістичного дискурсу людства, формуючи у нього почуття причетності до загальноцивілізаційного духовного надбання.

У цьому контексті інтерпретаційна діяльність перетворюється на те, що О. Отич визначає як акт «духовної творчості», де виконавець не просто відтворює, а створює власне ціннісне ставлення до художнього явища [9]. Таким чином, виконавець трансформується із пасивного ретранслятора нотного тексту на повноцінного суб'єкта, співучасника герменевтичного діалогу, який не лише декодує, а й збагачує авторський задум власним унікальним духовним досвідом.

Кульмінаційною фазою, що вінчає процес формування духовної культури, виступає креативно-діяльнісний етап. Це етап безпосередньої об'єктивації та матеріалізації інтерпретаційної концепції, розробленої на попередніх стадіях, у конкретному акті вокального виконання. Тут відбувається синергетичний синтез когнітивних конструктів, здобутих під час аналітичної роботи, та афективного досвіду, набутого в процесі емоційно-рефлексивного занурення. Здобувач освіти, спираючись на сформований цілісний художній образ, переводить його у звукову матерію, використовуючи весь арсенал інтонаційно-виражальних засобів: темброво-динамічну палітру, агогічні нюанси, логіку артикуляційно-фразувального розгортання та психофізіологічні механізми фонації. Цей процес, як наголошує Л. Коваль [7], перетворює технічну майстерність із самоцілі на інструментарій художнього мислення, що дозволяє досягти єдності форми та змісту.

Даний етап виступає потужним каталізатором для актуалізації та розвитку креативно-діяльнісного компонента духовної культури. Він інтенсифікує розвиток не лише творчої уяви, а й вольової саморегуляції, необхідної для підпорядкування технічного апарату художньому завданню, а також артистизму як здатності до сценічного перевтілення та емоційної виразності. Процес творчого пошуку оптимальних засобів втілення інтерпретаційного задуму задовольняє екзистенційну потребу особистості в самовираженні та самоактуалізації. Публічний виступ, у свою чергу, перестає бути лише кваліфікаційним іспитом, а трансформується у повноцінний комунікативний акт, у процес художньої комунікації, де відбувається трансляція та ретрансляція осмислених і пережитих духовних цінностей слухацькій аудиторії. Цей акт завершує герменевтичне коло, фіналізуючи процес формування зрілої, суб'єктної виконавської позиції.

У цій парадигмі кардинально змінюється роль педагога. Він перестає бути лише тренером-інструктором, що фокусується на технологічних аспектах, і перетворюється на наставника-фасилітатора, тьютора. Як зазначає О. Рудницька [13], педагог мистецтва має створювати умови для діалогу, бути модератором творчого процесу. Його головне завдання – спрямовувати рефлексивні та креативні пошуки студента, стимулювати його до самостійного знаходження інтерпретаційних рішень, допомагаючи розкрити не лише вокальний, а й латентний духовний та творчий потенціал особистості.

Також зазначимо, що специфіка впливу вокального мистецтва на духовну сферу особистості зумовлена унікальним ціннісно-смисловим континуумом, що іманентно притаманний кожному жанру. Так, робота над оперною арією занурює виконавця в контекст масштабної музичної драматургії, вимагаючи не лише вокальної витривалості, а й глибокого психологічного перевтілення. Інтерпретація арії активізує здатність до емпатійного осягнення складних, часто суперечливих характерів, розуміння універсальних людських конфліктів та пристрастей, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та моральної рефлексії.

Натомість камерний романс вимагає від виконавця філігранної психологічної нюансованості, інтимності художнього висловлювання та глибокого відчуття синкретичної єдності музики і слова. Цей жанр є унікальним інструментом для розвитку культури інтроспекції, здатності до тонкої диференціації афективних станів та передачі найменших відтінків почуттів. Робота над романсом, як зазначає Т. Бондаренко [1], формує у виконавця особливу чутливість до поетичного образу, збагачуючи його асоціативне мислення та вербальну культуру.

Водночас народна пісня, як носій колективної історичної пам'яті та національних архетипів, є незамінним засобом етнокультурної ідентифікації. Її інтерпретація сприяє інтеріоризації генетичного культурного коду, засвоєнню фундаментальних цінностей та моральних імперативів свого народу, формуючи стійку національну свідомість та почуття автентичності.

Не менш важливим є дослідження специфіки формування духовної культури в умовах різних форм освітньої діяльності. Індивідуальні заняття є сакральним простором для глибокого герменевтичного діалогу між педагогом, здобувачем освіти та композитором, створюючи оптимальні умови для інтимної духовної роботи, саморефлексії та персоналізованої корекції ціннісних орієнтирів.

Ансамблева робота (дует, тріо, квартет), у свою чергу, виводить процес духовного зростання на інтерсуб'єктний рівень. Вона формує не лише музичну, а й комунікативну культуру: здатність чути партнера, вести творчий діалог, знаходити компроміс та нести колективну відповідальність за художній результат. Як доводить [7], саме в ансамблі розвивається емпатія не як абстрактне поняття, а як практична навичка гармонійної взаємодії.

Нарешті, концертна практика виступає апогеєм та водночас каталізатором усього процесу. Публічний виступ перетворює внутрішнє духовне надбання на акт художньої комунікації, на послання, адресоване соціуму. Цей етап формує у здобувача освіти почуття соціальної відповідальності, утверджує його світоглядну позицію як митця-громадянина та транслятора культурних цінностей, що є вищим виявом сформованої духовної культури [17]. Таким чином, розробка диференційованої моделі, що враховує жанрову та формотворчу специфіку, є ключовим завданням подальших наукових розвідок.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, процес інтерпретації вокальних творів у межах професійної підготовки здобувачів вищої освіти є потужним та ефективним інструментом формування їхньої духовної культури. Цей процес є дієвим за умови його цілісної педагогічної організації, що забезпечує послідовне проходження аналітико-когнітивного, емоційно-ціннісного та креативно-діяльнісного етапів. Завдяки такому підходу вокально-виконавська підготовка виходить за межі суто технічного тренінгу, перетворюючись на процес глибокого особистісного зростання, засвоєння цінностей світової та національної культурної спадщини та розвитку здатності до творчої самореалізації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробці та експериментальній перевірці конкретних педагогічних технологій та методик, спрямованих на реалізацію окресленого підходу. Доцільним також є створення діагностичного інструментарію для моніторингу динаміки рівнів сформованості компонентів духовної культури студентів-вокалістів тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Т. В. Аксіологічний потенціал камерно-вокальних жанрів у формуванні художнього мислення майбутнього вокаліста. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2021. №31. С. 25–30.

2. Гребенюк Н. Є. Формування інтерпретаційної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. Автореферат дис. на зд. наук. ст. д-ра пед. наук. НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. 45 с.

3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. МАУП. 2008. 256 с.

4. Коваленко О. В. Аксіологічні засади гуманізації вищої освіти в умовах сучасних соціокультурних викликів. Видавництво «Педагогічна думка». 2021. 234 с.

5. Коваль Л. Г. Професійна майстерність у системі мистецької освіти: теоретичний та методичний аспекти. Юніверс., 2010. 167 с.

6. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. Промінь. 2006. 278 с.

7. Мельник О. С. Формування комунікативної компетентності музиканта-виконавця в умовах ансамблевої діяльності. *Педагогіка мистецтва*. 2022. 2(28). С. 55–67.

8. Олексюк О. М. Музика як текст культури: духовні виміри музичної освіти. аналіз музичного твору як засіб формування світогляду студента. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2013. №123. С. 67–86.

9. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності людини: духовний і творчий аспекти. Інститут обдарованої дитини. Київ. 2011. 256 с.

10. Падалка Г. М. (2018). Художньо-педагогічний аналіз музичного твору як засіб формування світогляду студента. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2018. №12. С. 67–83.

11. Петренко І. С. Роль музичного мистецтва у розвитку емоційного інтелекту студентської молоді. *Педагогіка і психології.* 2022. №3 (112). С. 45–54.

12. Равлюк Г. І. Аксіологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Чернівецького національного університету.* 2015. №11. С. 112–132.

13. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2002. 456 с.

14. Семенко А. Л. Когнітивні аспекти виконавської інтерпретації: теорія та методика. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.* 2019. №125. С. 88–101.

15. Сидоренко М. А. Герменевтичний підхід до інтерпретації вокального твору: діалог виконавця та автора. *Вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2023. 1(138). С. 78–89.

16. Шевчук А. І. Соціокультурна місія митця-виконавця в сучасному освітньому просторі. *Вісник Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка.* 2020. №22. С. 56–76.

17. Шевчук Г. П. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.* 2020. №34. С. 167–178.

REFERENCES

1. Bondarenko, T. V. (2021). Aksiolohichnyy potentsial kamerno-vokal′nykh zhanriv u formuvanni khudozhn′oho myslennya maybutn′oho vokalista [Axiological potential of chamber and vocal genres in the formation of artistic thinking of a future vocalist]. Kyiv. №31. S. 25–30. [in Ukrainian]

2. Hrebenyuk, N. YE. (2012). Formuvannya interpretatsiynoyi kompetentnosti maybutn′oho vchytelya muzyky v protsesi instrumental′no-vykonavs′koyi pidhotovky [Formation of interpretive competence of a future music teacher in the process of instrumental and performing training]. Kyiv. 45 s. [in Ukrainian]

3. Zyazyun, I. A. (2008). Pedahohika dobra: idealy i realiyi [Pedagogy of Good: Ideals and Realities]. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian]

4. Kovalenko, O. V. (2021). Aksiolohichni zasady humanizatsiyi vyshchoyi osvity v umovakh suchasnykh sotsiokul′turnykh vyklykiv [Axiological principles of humanization of higher education in the context of modern socio-cultural challenges]. Kyiv. 234 s. [in Ukrainian]

5. Koval′, L. H. (2010). Profesiyna maysternist′ u systemi mystets′koyi osvity: teoretychnyy ta metodychnyy aspekty [Professional Mastery in the System of Art

Education: Theoretical and Methodological Aspects]. Kyiv. 167 s. [in Ukrainian]

6. Masol, L. M. (2006). Zahal′na mystets′ka osvita: teoriya i praktyka [General Art Education: Theory and Practice.]. Kyiv. 278 s. [in Ukrainian]

7. Mel′nyk, O. S. (2022). Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti muzykanta-vykonavtsya v umovakh ansamblevoyi diyal′nosti [Formation of communicative competence of a musician-performer in the conditions of ensemble activity]. Kyiv. 2(28). S. 55–67. [in Ukrainian]

8. Oleksyuk, O. M. (2013). Muzyka yak tekst kul′tury: dukhovni vymiry muzychnoyi osvity. analiz muzychnoho tvoru yak zasib formuvannya svitohlyadu studenta [Music as a cultural text: spiritual dimensions of music education. Analysis of a musical work as a means of forming a student's worldview]. Kyiv. №123. S. 67–86. [in Ukrainian]

9. Otych, O. M. (2011). Mystetstvo u rozvytku indyvidual′nosti lyudyny: dukhovnyy i tvorchyy aspekty [Art in the development of human individuality: spiritual and creative aspects]. Kyiv. 256 s. [in Ukrainian]

10. Padalka, H. M. (2018). Khudozhn′o-pedahohichnyy analiz muzychnoho tvoru yak zasib formuvannya svitohlyadu studenta [Artistic and pedagogical analysis of a musical work as a means of forming a student's worldview]. Kyiv. №12. S. 67–83. [in Ukrainian]

11. Petrenko, I. S. (2022). Rol′ muzychnoho mystetstva u rozvytku emotsiynoho intelektu student·s′koyi molodi [The role of musical art in the development of emotional intelligence of student youth]. Kyiv. №3 (112). S. 45–54. [in Ukrainian]

12. Ravlyuk, H. I. (2015). Aksiolohichni zasady profesiynoyi pidhotovky maybutn′oho vchytelya muzychnoho mystetstva [Axiological principles of professional training of future teachers of music]. Kyiv. №11. S. 112–132. [in Ukrainian]

13. Rudnyts′ka, O. P. (2002). Pedahohika: zahal′na ta mystets′ka [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv. 456 s. [in Ukrainian]

14. Semenko, A. L. (2019). Kohnityvni aspekty vykonavs′koyi interpretatsiyi: teoriya ta metodyka [Cognitive aspects of performance interpretation: theory and methodology]. Kyiv. №125. S. 88–101. [in Ukrainian]

15. Sydorenko, M. A. (2023). Hermenevtychnyy pidkhid do interpretatsiyi vokal′noho tvoru: dialoh vykonavtsya ta avtora [Hermeneutic approach to the interpretation of a vocal work: a dialogue between the performer and the author]. Kyiv. 1(138). S. 78–89. [in Ukrainian]

16. Shevchuk, A. I. (2020). Sotsiokul′turna misiya myttsya-vykonavtsya v suchasnomu osvitn′omu prostori [The socio-cultural mission of a performing artist in the modern educational space]. Kyiv. №22. S. 56–76. [in Ukrainian]

17. Shevchuk, H. P. (2020). Formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoriya i praktyka [Formation of value orientations of future teachers of music: theory and practice]. Kyiv. №34. S. 167–178. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШАФАРЧУК Тетяна – старший викладач кафедри теоретичної, музично-інструментальної та вокальної 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 Theoretical, Musical-instrumental and Vocal Training of the K. D. Ushynskyi South Ukrainian National Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future vocalists.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 376:616.896
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-135-140

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

ПАХОМОВА Наталія –
доктор педагогічних наук, професор,
директор навчально-наукового інституту
спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8332-8188
e-mail: nataliypng24@gmail.com

ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК ЩОДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИСТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

У статті здійснено системний огляд зарубіжних методик роботи з дітьми з аутистичним спектром розладів (ASD), зокрема ABA, ESDM, TEACCH, DIR/Floortime, PRT та програм підтримки батьків (WHOCST); здійснено розгорнутий системний огляд і науково-аналітичне узагальнення провідних зарубіжних практик та моделей роботи з дітьми з аутистичними розладами спектра (Autism Spectrum Disorder, ASD), які широко використовуються у спеціальній та інклюзивній освіті країн Європи, Північної Америки та Австралії. Основну увагу зосереджено на поведінкових, розвиткових і комбінованих підходах, зокрема Applied Behavior Analysis (ABA), Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI), Early Start Denver Model (ESDM), TEACCH, DIR/Floortime, Pivotal Response Treatment (PRT), а також на програмах підтримки батьків, зокрема Caregiver Skills Training (CST), розроблених

Всесвітньою організацією охорони здоров'я. Проаналізовано переваги та недоліки кожного підходу, рівень доказовості ефективності та практичну значущість для розвитку мовлення, соціальної взаємодії та адаптивних навичок дитини. Особливу увагу приділено комбінованим програмам, що включають розвиток навичок взаємодії з батьками та інклюзію у соціальне середовище. Отримані висновки дозволяють окреслити перспективи оптимізації освітніх та корекційних стратегій для дітей з ASD. Проаналізовано концептуальні засади зазначених методик, їх корекційно-розвиткові можливості, переваги й обмеження, а також рівень доказовості ефективності щодо розвитку мовлення, соціальної взаємодії, пізнавальної діяльності та адаптивних навичок дітей з ASD. Особливу увагу приділено проблемі раннього втручання, сімейно-орієнтованим програмам та інтеграції освітніх, психолого-педагогічних і медико-соціальних впливів. Обґрунтовано доцільність використання інтегрованих моделей допомоги та визначено можливості адаптації зарубіжного досвіду до умов функціонування національної системи спеціальної та інклюзивної освіти України.

Ключові слова: *аутизм, розлади аутистичного спектру, зарубіжні практики, корекційні методики, реабілітація, корекційна робота, соціальна адаптація, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами.*

SAVCHENKO Nataliia –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of 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
PAKHOMOVA Nataliia –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Educational and Research Institute of Special and Inclusive Education at Poltava
V.G.Korolenko National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8332-8188
e-mail: nataliypng24@gmail.com

OVERVIEW OF FOREIGN PRACTICES IN WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS

The article provides a systematic review of foreign methods of working with children with autism spectrum disorders (ASD), including ABA, ESDM, TEACCH, DIR/Floortime, PRT and parent support programs (WHO CST); a detailed systematic review and scientific-analytical generalization of leading foreign practices and models of working with children with autism spectrum disorders (Autism Spectrum Disorder, ASD), which are widely used in special and inclusive education in Europe, North America, and Australia, was carried out. The focus is on behavioral, developmental, and combined approaches, including Applied Behavior Analysis (ABA), Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI), Early Start Denver Model (ESDM), TEACCH, DIR/Floortime, Pivotal Response Treatment (PRT), and parent support programs, including Caregiver Skills Training (CST), developed by the World Health Organization. The advantages and disadvantages of each approach, the level of evidence of effectiveness and practical significance for the development of speech, social interaction and adaptive skills of the child are analyzed. Special attention is paid to combined programs that include the development of skills of interaction with parents and inclusion in the social environment. The obtained conclusions make it possible to outline the prospects for optimizing educational and corrective strategies for children with ASD. The conceptual bases of the mentioned methods, their corrective and developmental possibilities, advantages and limitations, as well as the level of evidence of effectiveness in terms of the development of speech, social interaction, cognitive activity and adaptive skills of children with ASD are analyzed. Special attention is paid to the problem of early intervention, family-oriented programs and the integration of educational, psychological-pedagogical and medical-social influences. The expediency of using integrated models of assistance is substantiated and the possibilities of adapting foreign experience to the conditions of functioning of the national system of special and inclusive education of Ukraine are determined.

Key words: *autism, autism spectrum disorders, international practices, intervention methods, rehabilitation, correctional work, social adaptation, inclusion, children with special educational needs.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна спеціальна освіта України функціонує в умовах реформування освітньої галузі, гуманізації суспільних відносин та посилення уваги до прав осіб з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набуває проблема забезпечення якісної освіти та комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з аутистичними розладами, кількість яких зростає. У цьому контексті актуалізується необхідність збереження позитивного досвіду корекційного виховання і навчання, пошуку інноваційних корекційних технологій та одночасного впровадження інноваційних освітніх і реабілітаційних моделей, апробованих у міжнародній практиці.

Спеціальна освіта в Україні не може залишатися осторонь глобальних проблем суспільства. Йдеться про активізацію соціальної політики держави, посилення громадського інтересу до проблем осіб з порушенням психофізичного розвитку, зокрема до питань розвитку спеціальної освіти, можливості кожного громадянина отримати освіту відповідно до здібностей, індивідуальних запитів кожної особистості. У такому контексті існує дві взаємопов'язані проблеми: збереження позитивного досвіду корекційного виховання і навчання, теоретико-методологічних надбань попередніх періодів, а також – розробка, апробація та впровадження на етапі становлення ринкової економіки й перебудови суспільної свідомості сучасних моделей освітніх закладів, інноваційних технологій спеціальної освіти та комплексної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар).

Проблема модернізації національної системи спеціальної освіти привертає увагу багатьох учених (В. Бондар [1], М. Малофеєв, В. Синьов, М. Шеремет та ін.). Питання створення, поруч з традиційними, інноваційних організаційних форм надання спеціальних освітніх послуг є особливо

актуальним, коли йдеться про послуги для дітей з аутистичними розладами. Проблема розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектрупотребує уваги внаслідок: відсутності у країні системи спеціальної освіти для цієї категорії дітей; досить широкого поширення аутистисних розладів; відсутності у світовій практиці єдиного підходу до вирішення цієї проблеми, що пояснюється відносно коротким терміном відокремлення аутологічної науки та практики; неможливості вирішити проблему лише за допомогою існуючих організаційних форм, та навіть шляхом створення нового типу закладів, аналогічно традиційним. Саме тому актуалізується вивчення досвіду інших країн щодо роботи з дітьми з розладом аутистичного спектру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних українських наукових дослідженнях проблема навчання, виховання та соціалізації дітей з аутистичними розладами розглядається в контексті розвитку спеціальної та інклюзивної освіти, міждисциплінарної взаємодії та впровад-ження інноваційних корекційно-розвиткових тех-нологій. Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їхньої психолого-педагогічної реабілітації зробили В. Бондар [1], В. Синьов, А. Колупаєва [2], М. Шеремет, О. Таранченко, Н. Софій [4], Н. Пахомова [8] та ін., які обґрунтовують необхідність комплексного, інтегративного, міждисциплінарного, особистісно орієнтованого та соціально спрямованого підходу.

Проблематика аутизму та розладів аутистичного спектру висвітлюється у працях українських дослідників (К. Островська, О. Хохліна, І. Луценко, Л. Прохоренко [3], Д. Шульженко та ін.), де акцентується увага на особливостях психічного розвитку, комунікативної діяльності та поведінкових проявів дітей з РАС. У працях Н. Софій [4], Ю. Найди, Т. Сак, Д. Шульженко розкрито питання інклюзивного навчання та міжсекторальної співпраці, а також роль сім'ї у забезпеченні ефективного супроводу дитини.

Водночас аналіз наукових публікацій свідчить, що вітчизняні дослідження переважно зосереджуються на адаптації загальних принципів спеціальної педагогіки та психології, тоді як систематизований аналіз і критичне осмислення зарубіжних доказових практик роботи з дітьми з аутистичними розладами представлені фрагментарно. Це зумовлює потребу в узагальненні міжнародного досвіду з позицій його наукової обґрунтованості та можливостей імплементації в українських умовах.

Мета та завдання. Вивченнязарубіжних практик щодо роботи з дітьми з аутистичним розладом з метою імплементації цього досвіду в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розлади аутистичного спектру (РАС) – гетерогенне нейророзвиткове порушення, що виявляється порушенням соціальної комунікації та повторюваною поведінкою. За останні два десятиліття міжнародні практики та дослідження значною мірою зосередилися на ранніх втручаннях, сімейно-орієнтованих програмах та інтеграції освітніх і медичних сервісів. Цей огляд має на меті систематизувати зарубіжний досвід, оцінити рівень доказовості основних підходів та запропонувати практичні орієнтири для застосування в українському контексті [5].

Матеріал статті сформовано на основі сучасних системних оглядів, мета-аналізів, рекомендацій міжнародних організацій (WHO, національних стратегій) та ключових досліджень, опублікованих у рецензованих журналах і урядових документах. Для акцентування найважливіших висновків використано огляди Hume et al. (системні практики), Cochrane (EIBI) та сучасні проспективні/рандомізовані дослідження ESDM / комбінованих моделей, а також міжнародні політичні документи (NHS/UK, WHO).

Сучасні дослідження підтверджують, що робота з дітьми з розладами аутистичного спектру потребує інтеграції структурованих, корекційно розвиткових та сімейно-орієнтованих стратегій. Зарубіжні практики демонструють різноманіття підходів, які акцентують увагу на мовленнєвому розвитку, соціальній взаємодії, адаптивних навичках та емоційній регуляції дитини. Зокрема, методика Applied Behavior Analysis (ABA) та її ранній інтенсивний варіант (EIBI) відзначаються високим рівнем структурованості і можливістю вимірювати прогрес дитини у різних сферах. Доведено, що систематичне використання підкріплення у цих програмах ефективно стимулює розвиток мовлення, когнітивних функцій та соціальної взаємодії. Однак ABA та EIBI потребують значних ресурсів, кваліфікованих спеціалістів та високої залученості сім'ї, а інтенсивність втручання може викликати етичні питання щодо психологічного комфорту дитини.

Комбіновані розвиткові підходи, такі як Early Start Denver Model (ESDM), поєднують поведінкові принципи ABA із розвитковими стратегіями, орієнтуючись на гру, соціальну взаємодію та емоційне навчання. Рандомізовані контрольовані дослідження свідчать про ефективність ESDM у ранньому розвитку мовлення, когнітивних та соціальних навичок дітей з ASD. Особливо цінним є те, що ESDM інтегрує роботу батьків у домашніх умовах, що підвищує ефективність навчання та сприяє формуванню позитивного емоційного клімату. Водночас успіх цієї моделі залежить від кваліфікації спеціалістів і готовності сім'ї брати активну участь у програмі, а також від забезпечення структурованого, стимулюючого середовища для дитини.

TEACCH, або Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, акцентує увагу на структурованому навчанні та використанні візуальних підказок. Цей підхід спрямований на підвищення адаптивних навичок, орієнтацію у часі та просторі та розвиток самостійності. Дослідження показують, що TEACCH ефективний у сприянні інклюзії та формуванні передбачуваного середовища, проте його доказова база обмежена порівняно з ABA або ESDM, а результативність значною мірою зале-

жить від рівня підготовки педагогів та адаптації навчального середовища [9].

DIR/Floortime, зосереджений на емоційній взаємодії та стимуляції соціального розвитку через гру, сприяє розвитку емоційної чутливості та взаєморозуміння дитини. Однак обмежена структурованість та недостатня кількість високоякісних RCT знижує рівень доказовості ефективності методу. Pivotal Response Treatment (PRT) орієнтується на ключові навички, такі як мотивація та ініціатива, використовуючи природні умови навчання. Він ефективний у покращенні соціальної взаємодії та комунікативних навичок, проте результати залежать від компетентності та взаємодії батьків та фахівців.

Особливу увагу приділяють програмам підтримки батьків, наприклад WHO Caregiver Skills Training (CST), що покращує навички батьків у взаємодії з дитиною, формує позитивний емоційний клімат у родині та сприяє розвитку соціальних і мовленнєвих навичок дитини. Результати досліджень демонструють зниження рівня стресу батьків та підвищення ефективності навчання дитини в домашніх умовах [6].

Для наочності ключові підходи можна порівняти за критеріями ефективності, переваг, обмежень та рівня доказовості (див. Таблицю 1).

Таблиця 1.

Методика	Переваги	Недоліки	Рівень доказовості
ABA/EIBI	Структурованість, вимірювані результати, раннє навчання мовленню	Ресурсоємність, етичні питання	Помірно-високий
ESDM	Комбінація розвитку та поведінкових стратегій, гра, соціальна взаємодія	Потребує кваліфікації, активної участі сім'ї	Помірно-високий
TEACCH	Структурованість, передбачуване середовище, інклюзія	Менша доказова база, потреба в адаптації середовища	Помірний
DIR/Floortime	Емоційна взаємодія, розвиток соціальних навичок	Обмежена доказова база, менш структурований підхід	Низько-помірний
PRT	Природні сесії, стимулювання мотивації	Варіабельні результати, залежність від батьків	Низько-помірний
WHO CST	Підвищення компетенції батьків, домашнє навчання	Залежність від реалізації програми, ресурси	Помірний

Аналіз свідчить, що найбільш ефективними є інтегровані програми, які поєднують структуровані, розвиткові методики з активною участю батьків та інтеграції у соціальне середовище. Вони дозволяють комплексно розвивати мовлення, соціальні та адаптивні навички та забезпечують позитивний вплив на емоційний стан дитини. Менш доказові методики, такі як DIR/Floortime і PRT, рекомендуються як допоміжні інструменти стимуляції комунікативного і соціально-емоційного розвитку у відповідності до індивідуальних потреб дитини [10, с. 148].

Зарубіжні практики також підкреслюють важливість адаптації втручань до культурного та соціального контексту сім'ї. Підготовка фахівців, які працюють з дітьми з ASD, має враховувати не лише методичні аспекти, а й комунікаційні навички, уміння працювати з батьками та формувати корекційно-етичне середовище для навчання. У цьому контексті інтеграція структурованих і корекційно-розвиткових підходів у поєднанні з програмами підтримки батьків є оптимальним шляхом підвищення ефективності втручання.

Окремо зупинимося на питаннях імплементації зарубіжних практик корекційної допомоги дітям з аутистичними розладами у систему спеціальної та інклюзивної освіти України.

Імплементація зарубіжних практик корекційної допомоги дітямз розладами аутистичного спектру (РАС) у національну систему освіти України потребує не механічного перенесення окремих методик, а їх науково обґрунтованої адаптації з урахуванням соціокультурного, нормативно-правового та ресурсного контексту. Аналіз міжнародного досвіду дозволяє виокремити низку принципових положень, які можуть бути покладені в основу національної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей із РАС.

По-перше, базовим рівнем імплементації має стати *створення структурованого та передбачуваного освітнього середовища*, що відповідає принципам підходу TEACCH. Йдеться про використання візуальних розкладів, чіткої організації простору, стабільності режимних моментів та адаптації навчальних матеріалів. Такий рівень може бути реалізований у закладах дошкільної та загальної середньої освіти без суттєвих фінансових витрат і є універсальним для більшості дітей з особливими освітніми потребами. В українських умовах це відповідає концепції універсального дизайну навчання та може бути впроваджене як обов'язковий компонент інклюзивного освітнього середовища.

По-друге, *індивідуалізований рівень втручання* доцільно вибудовувати на основі поведінкових стратегій ABA та PRT, інтегрованих у індивідуальну програму розвитку дитини. На цьому етапі ключову роль відіграє міждисциплінарна команда (практичний психолог, учитель-дефектолог, логопед, асистент учителя), яка спільно визначає пріоритетні цілі розвитку, критерії оцінювання результатів і методи педагогічного впливу. Для України важливим є поетапне впровадження таких стратегій із урахуванням кадрового забезпечення та можливостей підви-

щення кваліфікації фахівців, а не копіювання інтенсивних АВА-програм у повному обсязі.

По-третє, *раннє втручання* має стати окремим напрямом державної освітньої політики щодо дітей з РАС. У цьому контексті модель Early Start Denver Model може бути використана як методологічний орієнтир для розроблення програм раннього розвитку в закладах дошкільної освіти та інклюзивно-ресурсних центрах. Її цінність для України полягає в можливості реалізації у природному для дитини середовищі та активному залученні батьків до корекційно-розвиткового процесу.

По-четверте, *сімейно-орієнтований компонент* є необхідною умовою ефективної імплементації будь-яких зарубіжних практик. Програми підтримки батьків, зокрема Caregiver Skills Training (WHO), можуть бути адаптовані для використання на базі інклюзивно-ресурсних центрів як форма консультативно-просвітницької та психокорекційної роботи з родинами. Це дозволяє забезпечити безперервність корекційного впливу, підвищити компетентність батьків і знизити рівень емоційного напруження в сім'ї.

По-п'яте, особливу увагу слід приділити *підготовці та перепідготовці фахівців*, які працюють з дітьми з РАС. Зарубіжний досвід свідчить, що ефективність втручання значною мірою визначається не стільки вибором методики, скільки рівнем професійної рефлексії та здатністю педагогів адаптувати методичні інструменти до індивідуальних потреб дитини. У цьому зв'язку доцільним є перегляд освітніх програм підготовки спеціальних педагогів і психологів із включенням модулів, присвячених доказовим практикам роботи з дітьми з РАС.

Отже, запропонована модель імплементації зарубіжних практик ґрунтується на принципах поетапності, інтегративності та адаптивності й може слугувати методологічною основою для удосконалення системи спеціальної та інклюзивної освіти України. Її реалізація сприятиме підвищенню якості психолого-педагогічного супроводу дітей з аутистичними розладами та забезпеченню їх успішної соціальної інтеграції.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, зарубіжні практики демонструють широкий спектр ефективних стратегій роботи з дітьми з РАС (ASD), які можна адаптувати до локальних умов освітніх та реабілітаційних закладів. Зарубіжний досвід переконливо засвідчує ефективність інтегрованих моделей, що поєднують структуровані поведінкові методики, розвиткові підходи та активну участь батьків. Їх адаптація до українського соціокультурного контексту може суттєво підвищити якість освітніх і реабілітаційних послуг для дітей з розладами аутистичного спектру. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності комбінованих програм та удосконаленням системи підготовки фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: теорія і практика. Київ: Либідь, 2019.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2020.

3. Прохоренко Л. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018.

4. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. Київ: ФОП Парашин, 2021.

5. Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. Autism Spectrum Disorders: Diagnostic Issues and Practice Considerations. *Current Psychiatry Reports*. 2014. 16(1). Pp. 1–10.

6. Dawson G., Rogers S., Munson J., et al. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 2010. 125(1). Pp. 17–23.

7. Lovaas O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1987. 55(1). Pp. 3–9.

8. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Lukianenko A. V., Leshchii N. P., Kachurovska O. B., Berezan O. I.,Olefir O. I. Comprehensive rehabilitation of children with sensory and intellectual disorders. *World of medicine and biology*. 2022. 2(80). P. 113–118.

9. Schopler E., Mesibov G., & Hearsey K. Structured Teaching in the TEACCH Approach. Springer. 1995.

10. Green J., Charman T., McConachie H., et al. Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. *The Lancet*. 2010. 375(9732). Pp. 2152–2160.

11. World Health Organization. Caregiver Skills Training for Children with Developmental Disorders. *WHO Press*. 2021.

REFERENCES

1. Bondar, V. I. (2019). Spetsialna pedahohika: teoriia i praktyka [Special pedagogy: theory and practice]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian]

2. Kolupaieva, A. A. (2020). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian]

3. Prokhorenko, L. I. (2018). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z autyzmom [Psychological and pedagogical support of children with autism]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian]

4. Sofii, N. Z., Naida, Yu. M. (2021). Inkliuzyvna osvita v Ukraini: stan i perspektyvy rozvytku [Inclusive education in Ukraine: state and prospects of development]. Kyiv: FOP Parashyn [in Ukrainian]

5. Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). Autism Spectrum Disorders: Diagnostic Issues and Practice Considerations. Current Psychiatry Reports. 16(1). Pp. 1–10. [in English]

6. Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. Pediatrics. 125(1). Pp. 17–23. [in English]

7. Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 55(1). P. 3–9. [in English]

8. Pakhomova, N. G., Baranets, I. V., Lukianenko, A. V., Leshchii, N. P., Kachurovska, O. B., Berezan, O. I., Olefir, O. I. (2022). Comprehensive rehabilitation of children with sensory and intellectual disorders. World of medicine and biology. 2(80). P. 113-118. [in English]

9. Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). Structured Teaching in the TEACCH Approach.Springer. [in English]

10. Green, J., Charman, T., McConachie, H., et al. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. The Lancet. 375(9732). P. 2152–2160. [in English]

11. World Health Organization. (2021). Caregiver Skills Training for Children with Developmental Disorders. WHO Press. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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.

ПАХОМОВА Наталія – доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

***Наукові інтереси*:** теорія і практика спеціальної освіти, інтеграція медичних, психологічних та педагогічних складових у професійній підготовці майбутніх логопедів, нейропсихолінгвістичні аспекти корекційної роботи при порушеннях психофізичного розвитку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SAVCHENKO 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.

PAKHOMOVA Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Headof the Educational and Research Institute of Special and Inclusive Education at Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Scientific interests: sphere of scientific and research hinterests: theory and practice of special education, integration of medical, psychological, and pedagogical components in the training of future speech therapists, neuropsycholinguistic aspects of corrective work in cases of psychophysical development disorders.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 28.12.2025 р.

УДК 378(477):(351.851:37)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-140-146

ШУНЕВИЧ Богдан –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3461-250X
e-mail: bshunev@gmail.com
ГОРОДЕЦЬКА Наталія –
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9403-0272
e-mail: 19hnh74@gmail.com
ГАВРИШКІВ Наталія –
старший викладач кафедри іноземних мов Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9731-6973
e-mail: hnat1976@gmail.com

КРІЗЬ ТЕРНИ ДО ЗІРОК: ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Шлях, який пройшов український народ протягом всієї своєї історії у боротьбі за незалежність, і проходить, зокрема, під час широкомасштабного вторгнення Російської Федерації (РФ) в Україну, включно з діяльністю навчальних закладів нашої країни у цей період часу, порівнюється у статті з тернистим шляхом до майбутньої перемоги над ворогом.

Предметом дослідження є вища школа, труднощі організації освітнього процесу під час пандемії COVID-19 та широкомасштабного вторгнення ворога в Україну, а об'єктом – основні види діяльності одного з підрозділів закладу вищої освіти (ЗВО) у згаданих вище умовах.

Мета цього дослідження – описати організацію навчально-методичної та наукової діяльності викладачів на прикладі кафедри іноземних мов (ІМ) Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій (ЛНУВМБ) імені Степана Ґжицького протягом пандемії та війни і перспективи діяльності кафедри ІМ на майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з цієї тематики показав, що урядові установи, адміністрації науково-дослідних інститутів, закладів вищої освіти робили все можливе для того, щоб вистояти у цих кризових ситуаціях і бачити перспективи майбутньої їхньої діяльності після завершення війни.

На фоні стану впровадження дистанційного і комбінованого навчання в Україні протягом 2020-2025 років, у статті описано шлях, який пройшов наш університет і, зокрема кафедра ІМ, щоб забезпечити результативну організацію навчального процесу під час пандемії COVID-19 (2020), а потім широкомасштабного вторгнення РФ в Україну (2022).

Віддаленість нашого ЗВО від лінії фронту дала можливість відносно швидко перейти викладачам і студентам університету, а отже й кафедри іноземних мов, від повнісню дистанційних технологій навчання до комбінованого, а пізніше і до тепер ввести традиційне, з елементами обернутого (flipped) під час повітряних тривог, навчання.

Відповідно до нових умов навчання, викладачі змушені постійно удосконалювати: методику викладання предмету шляхом підвищення кваліфікації у формі дистанційної участі в українських і міжнародних конференціях, семінарах; використовувати

українські та іноземні платформи онлайн-курсів, ЮТюб канали, розробляти свої навчальні матеріали (друковані та електронні посібники, словники, методичні рекомендації для викладачів і студентів), урізноманітнювати свою наукову роботу (досліджувати і впроваджувати нові технології навчання, методики перекладу фахової, у тому числі військової, літератури та ін.).

Перспективними для впровадження у нашому та інших українських ЗВО є дуальне навчання і використання інструментів штучного інтелекту. в тому числі під час викладання і вивчення іноземних мов.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, організація навчального процесу, методична робота, науково-дослідна робота, пандемія COVID-19, широкомасштабне вторгнення ворога.*

SHUNEVYCH Bohdan –
Doctor in Pedagogics, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages at the Nothern Campus
of Stepan Gzhytskyi National University
of Veterynary Medicine and Biotechnologies of Lviv
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3461-250X
e-mail: bshunev@gmail.com
HORODETSKA Nataliia –
PhD, Associate Professor, the head of the Department of Foreign Languages at the Nothern Campus of Stepan Gzhytskyi National University of Veterynary Medicine and Biotechnologies of Lviv
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9403-0272
e-mail: 19hnh74@gmail.com
HAVRYSHKIV Nataliia –
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages at the Nothern Campus of Stepan Gzhytskyi National University of Veterynary Medicine and Biotechnologies of Lviv
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9731-6973
e-mail: hnat1976@gmail.com

PER ASPERA AD ASTRA: THE EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINIAN HIGHER SCHOOLS IN CRISIS SITUATIONS

The path that the Ukrainian people have travelled throughout their history in the struggle for independence, and which runs, in particular, during the large-scale invasion of the Russian Federation (RF) into Ukraine, including the activities of educational institutions in our country during this period of time, is compared in the article with the thorny path to the future victory of Ukrainians over the enemy

The subject of the study is higher education, the difficulties of organising the educational process during the COVID-19 pandemic and the large-scale invasion of the enemy into Ukraine, and the object of the research focuses on the main activities of one of the departments of a higher education institution (HEI) in the above-mentioned conditions.

The aim of this study is to describe the organization of educational, methodological and scientific activities of lecturers, using the Department of Foreign Languages (DFL) at the Northern Campus of the Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies (LNUVMB) of Lviv as a case study covering the pandemic and war as well as the prospects for the future activities of the DFL Department.

An analysis of recent research and publications on this topic indicates that government agencies, administrations of research institutes, and HEIs have made every effort to remain resilient during these crises and to identify strategic prospects for post-war development.

Against the backgrop of implementing of distance and blended learning in Ukraine between 2020 and 2025, the article details the path taken by the University, and the Department of Foreign Languages in particular, to ensure an effective educational process during the COVID-19 pandemic (2020), and the subsequent full-scale invasion of Ukraine by the enemy (2022).

The remoteness of our HEI from the front line made it possible for lecturers and students, and therefore the Department of Foreign Languages, to transition relatively quickly from fully distance learning technologies to a blended, and later as well as to the present day to implement traditional learning with elements of flipped learning during air raid alerts.

In response to these new learning conditions, the lecturers continuously enhance their methodological work through professional development national and international conferences and webinars. They utilize Ukrainian and international online platforms of online courses, YouTube channels, and develop original teaching materials (printed and electronic manuals, dictionaries and methodological guidelines for lecturers and students). Furthermore, they diversify their scientific research by exploring new educational technologies, specialized translation methodologies (including military terminology), etc.

Dual learning and the use of artificial intelligence tools are promising for implementation in our and other Ukrainian higher education institutions. including during the teaching and learning of foreign languages.

Key words: *higher education institution, organization of the educational process, methodological work, R&D work, COVID-19 pandemic, full-scale invasion.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вислів латинською мовою «Per aspera ad astra» («Крізь терни до зірок»), відомий з твору римського письменника і філософа I ст. н. е. Луція Аннея Сенеки, можна використати стосовно подій у нашій країні протягом останніх десятиліть: здобуття незалежності, відстоювання своїх прав і свободи на Майдані, виживання під час пандемії COVID-19, захист кордонів України впродовж останніх дванадцяти років російсько-української війни, включно з труднощами, які виникли під час організації навчального процесу та наукової роботи викладачів в освітніх закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти під час пандемії COVID-19 частково описано в колективній монографії «Екстрене дистанційне навчання в Україні» на прикладі ЗВО з різних областей нашої країни [1]. У багатьох збірниках статей, матеріалах конференцій, наприклад, [2], [3] та інших публікаціях розглянуто також теоретико-методологічні погляди на проблему

реалізації навчального процесу в умовах карантину, викликаного пандемією COVID-19.

У статті С. Сідлецького і А. Шандар [4] досліджено особливості розвитку вищої освіти в Україні в умовах воєнного стану. Здійснено класифікацію ризиків вищої освіти за такими групами: політико-правові, соціально-економічні, фінансові, кадрові, організаційно-технічні, безпекові, а також визначено пріоритетні завдання розвитку вищої освіти України.

У науково-аналітичній доповіді колективу співавторів [5] розглянуто стан вищої освіти України на початку широкомасштабного вторгнення загарбників в Україну і перспективи післявоєнного відновлення, а також запропоновано ключові пріоритети розвитку вищої освіти та висловлено рекомендації щодо подолання проблем в час воєнного стану і в післявоєнний період відновлення народного господарства нашої країни.

В аналітичному звіті Є. Ніколаєва, Г. Роя, І. Шемелинця [6] висвітлено проблеми і виклики, з якими стикнулася система вищої освіти України через наслідки пандемії та війну, оцінено досвід та рішення органів влади й навчальних закладів щодо реагування на ці виклики, надано інформацію про актуальний стан української системи вищої освіти в умовах війни, її першочергові та перспективні потреби.

Деякі аспекти організації навчального процесу та наукової роботи студентів у Північному кампусі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій (ЛНУВМБ) імені Степана Ґжицького (відомому як Львівський національний аграрний університет, пізніше перейменованого на Львівський національний університет природокористування, а у 2025 р. приєднаного до ЛНУВМБ) протягом перших тижнів пандемії та воєнного стану описані у статтях і матеріалах міжнародних конференцій, наприклад, [7; 9].

Мета нашого дослідження: описати на прикладі кафедри іноземних мов Північного кампусу ЛНУВМБ шлях, який довелося пройти українським викладачам, студентам закладів вищої освіти протягом останніх п’яти років, зокрема, в організації навчально-методичної та наукової діяльності викладачів, незважаючи на згадані вище лихоліття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо детальніше ***організацію навчально-методичної роботи*** у Північному кампусі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького і, зокрема, на кафедрі іноземних мов під час епідемії та широкомасштабного вторгнення РФ в Україну протягом 2020-2025 рр.

Як відомо, війна почалася у східній частині нашої країни у 2014 р., а на решту території відбувався традиційний для освітніх закладів навчальний процес. Дистанційне (ДН) і комбіноване навчання (КН) почали активно впроваджувати в закладах вищої освіти та інших освітніх закладах лише з початком пандемії COVID-19, а пізніше продовжилося після широкомасштабного вторгнення РФ в Україну та введення воєнного стану у нашій країні.

До цього часу нам було відомо лише про організацію такого навчання, перш за все, у Хмельницькому національному університеті та Сумському державному університеті, а також у Київській, Харківській і Львівській політехніках та частково в інших ЗВО.

Інструменти для дистанційної навчання, які почали активно використовуватися у ЗВО України під час пандемії та широкомасштабного вторгнення ворога в Україну, поділяються на:

- Інтернет-платформи, наприклад, Мудл (Moodle), Іліас (ILIAS) та інші;
- платформи для проведення занять онлайн із можливістю відеоконференції, наприклад, Зум (Zoom), Ґугл Міт (Google Meet), Майкрософт Тімз (Microsoft Teams);
- додатки-месенджери Вайбер (Viber), Телеґрам (Telegram) та інші;
- віртуальні тренажери, симуляційне обладнання для відпрацювання практичних навичок.

Завдяки безкоштовному доступу до роботи в ЗУМі, Майкрософт Тімз, Міт та іншому програмному забезпеченню можливості використання ДН і КН у нашому та інших університетах значно розширилися.

У тодішньому Львівському національному аграрному університеті віртуальне навчальне середовище (ВНС) Мудл (Moodle) використовувалося з 2003 р. У 2020 р. це навчальне середовище було оновлено. Для успішної роботи з ВНС, всім викладачам, допоміжному складу університету було запропоновано пройти навчання для роботи на оновленому ВНС у вигляді онлайн-лекцій та методичних рекомендацій стосовно практики укладання навчальних матеріалів та організації навчального процесу зі студентами всіх рівнів освіти.

Постійні повітряні тривоги через ворожі атаки на міста і села (Фото 1-2) нашої країни протягом занять студентів змусили викладачів використовувати так зване *обернене навчання* (англ. *flipped learning*) [10].

Суть такого навчання полягає в тому, що, наприклад, під час повітряної тривоги викладач не читає лекцію, а пропонує студентам матеріали для самостійного опрацювання, щоб під час наступної лекції в процесі опитування оцінити рівень знання студентів самостійно вивченого матеріалу попередньої лекції, вирішує з ними різні практичні завдання, а потім читає наступну тему лекції.

У 2025 р. проф. Богдан Шуневич для підвищення мотивації студентів кількох груп 1-2 курсів у вивченні англійської мови запропонував у межах прийому заліку, у формі усної компоненти, спілкування на теми «Про себе», «Подорож», «Вища освіта в Україні та за кордоном» [11] спільно зі студентами іспанського Університету Лейла за допомогою платформи Зум. Для студентів старших курсів планується організація спілкування зі студентами закордонних ЗВО на тему «Моя майбутня спеціальність» та інші теми.



Фото 1 навчального корпусу нашого університету, де знаходився Факультет землевпорядкування та інфраструктурного розвитку і, в тому числі, кафедра іноземних мов зроблено у 2023 р.



На **фото 2** видно, що ворожий дрон зруйнував дах над входом у цей корпус 1 січня 2024 р.

Перспективним є організація *дуального навчання* [12] у нашому та інших українських вищих навчальних закладах, впровадження методології предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL) [13], а також використання штучного інтелекту на заняттях з іноземних мов [14] та інших предметів.

Протягом 2021-2025 рр. викладачі кафедри опублікували ряд навчальних посібників, наприклад [15], які, поки що, використовуються як курси-ресурси [1, с. 16], що розміщені у ВНС Мудл, а в перспективі будуть укладені як дистанційні курси; перекладні словники, описані у нашій статті [16]; методичні рекомендації, наприклад [17].

Візитівкою кафедри ІМ Північного кампусу ЛНУВМБ є перекладні та тлумачні словники різних обсягів, мов, укладені викладачами нашої та дружніх кафедр нашого та інших університетів України. У статті викладачів кафедри Б. Шуневича, Н. Городецької, Н. Гавришків «Словникарство у Львівському національному університеті природокористування: минуле, теперішнє, майбутнє» [16] описано досвід укладання словників сільськогосподарської та дотичної до неї термінології, проведено аналіз словників за 4 критеріями, створених на кафедрі ІМ за останні п’ять років, показано перспективи укладання нових довідкових матеріалів на кафедрі та у ЛНУВМБ.

Наукова діяльність викладачів кафедри ІМ за 2021-2025 рр. була пов’язана з темою «Лінгвістичні, психолого-педагогічні та методологічні аспекти навчання іноземної мови у ЗВО».

Наукова робота проводилася викладачами залежно від тематики їх дисертаційних робіт, нових тенденцій у методиці викладання іноземних мов, проблем перекладу науково-технічної літератури і, зокрема, пошуку питомих еквівалентів іншомовних термінів та ін. за такими напрямами дослідження:

- розвиток критичного мислення та культурно-мовних особливостей, що сприяють розвитку міжкультурної комунікації;
- ефективність застосування інноваційних методів викладання іноземної мови, спричинене кризовими ситуаціями (*дистанційне, комбіноване, обернене навчання*);
- психологічні чинники, що впливають на мотивацію студентів до вивчення іноземних мов;
- аналіз проблем усного і письмового перекладу, структурних особливостей термінології, стилістики науково-технічних текстів з різних галузей знань (економіка, робототехніка і машинний зір, екологія, машинобудування, інформаційно-комунікаційні технології, право, агрономія) та ін.;
- формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні студентів немовних спеціальностей;
- шляхи розширення лексичного запасу студентів у процесі перекладу англійських та німецьких фахових текстів;
- особливості використання омонімів, перекладу ідіом, метафор, комп’ютерного сленгу й неологізмів у професійних дискурсах.

За тематикою згаданих вище досліджень опубліковано статті у колективних монографіях, наприклад, [18], українських і закордонних журналах [7; 12; 13; 16], матеріалах різного рівня конференцій і семінарів [11; 14], а також науково метричних виданнях [8; 9] у межах наукової тематики кафедри ІМ ЛНУВМБ.

Джерелом нової інформації стосовно різних напрямів досліджень з філологічних, педагогічних та психологічних наук, які актуальні під час воєнного стану стали українські, міжнародні конференції, що проводяться в Україні (Київ, Львів, Полтава) та за кордоном (Фергана, Нью-Йорк).

Наша кафедра є співорганізатором трьох щорічних міжнародних конференцій спільно з кафедрами іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Полтавського державного медичного університету [11], та англійської філології і перекладу Державного університету «Київський авіаційний інститут» [10], відповідно, дві у Полтаві та одна в Києві.

Останнім часом на кафедрі іноземних мов ЛНУВМБ популярними стали онлайн-семінари за участю викладачів іноземних мов кількох ЗВО України, присвячені якійсь одній вузькій тематиці. Наприклад, темою однієї з таких зустрічей, за участю викладачів з Харкова і Львова, було *перевернуте навчання*, описане у статті [10].

Відносно новим явищем стала участь викладачів кафедри у міжнародних проєктах, наприклад, проєкти ЄС Erasmus+ «Підвищення спроможності університетів ініціювати та брати участь у розвитку кластерів на принципах інновацій і сталості», «Дистанційна освіта майбутнього: кращі практики ЄС у відповідь на запити сучасних здобувачів вищої освіти і представників ринку праці» DEFEP, а також подача заявок на гранти.

Матеріали досліджень наших викладачів також обговорюються на засіданнях Комісії всесвітньої літератури НТШ.

Зупинимося детальніше на *тернах*, які появилися протягом згаданого періоду часу наукової діяльності викладачів кафедри іноземних мов, та шляхах їх усунення.

Незапланованим напрямом дослідження для кафедри ІМ стала військова тематика (переклад військових текстів, пошук питомих українських еквівалентів військових термінів, укладання перекладних, тлумачних словників, розмовників), наприклад, «Словник-мінімум військово-технічних термінів, скорочень та абревіатур для екіпажів танків (бойових машин). Частина І «Загальна будова танка» та відповідні дослідження текстів і словників з цієї тематики, описаних у статті [7]. Для перекладу військових текстів, створення словників і розмовників, крім цивільних, викладачі залучили велику кількість військових спеціалістів з цієї галузі військової справи.

За останні п’ять років актуальними стали онлайн-стажування викладачів в Україні та за кордоном, наприклад [14], стосовно використання інструментарію штучного інтелекту в освіті та військовій справі. Стажування з цієї тематики відкриває нові горизонти у підготовці до занять як молодим, так і викладачам старшого покоління цивільних і військових навчальних закладів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Спочатку використання *дистанційного*, потім *комбінованого*, а дальше *традиційного навчання*, за рахунок віддаленості Північного кампусу університету від м. Львова та військових об’єктів, у поєднанні частково з так званим *оберненим навчанням* – все це в сумі дало можливість нормалізувати навчальний процес студентів нашого університету і, зокрема, на кафедрі іноземних мов, під час пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні.

Незважаючи на численні проблеми в системі вищої освіти, які зараз існують через вторгнення РФ в Україну, викладачі нашого ЗВО роблять все від них залежне, щоб студенти отримали якісну освіту з усіх спеціальностей нашого університету, для того щоб швидко і якісно відбудувати нашу країну у післявоєнний час. До здобутків вищої освіти в умовах воєнного стану можна віднести: швидке впровадження інформаційних технологій у процес навчання, тобто використання технології *дистанційного, комбінованого та оберненого навчання*; урізноманітнення напрямів наукової роботи; можливості навчання і співпраці для викладачів і студентів у провідних європейських університетах, а також брати участь у міжнародних проектах.

Співпраця із закордонними студентами [11], викладачами, науковцями, цивільними, військовими спеціалістами [7] дає можливість пришвидшити вступ України у Європейський Союз та привести Збройні Сили України у відповідність до стандартів НАТО.

Перспективним, на нашу думку, є впровадження дуального навчання [12] у нашому та інших українських університетах, активне використання можливостей штучного інтелекту [14] у навчальній, методичній і науковій роботі викладачів і студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня». 2020. 409 с. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/4e80a37d-d8d0-412b-a07b-850f7f1b0cd2/content

2. Тесленко Ю. В., Тесленко М. М. Вища освіта під час карантину: інструменти, ресурси й методи контролю. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов*. 2020. С. 260–263. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c7b895b3-0b6e-4177-aac5-9334f50925fc/content

3. Онлайн-конференція МОН щодо організації навчального процесу в період пандемії. URL: https://auc.org.ua/novyna/onlayn-konferenciya-mon-shchodo-organizaciyi-navchalnogo-procesu-v-period-pandemiyi

4. Сідлецький С., Шандар А. Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану: виклики та пріоритети. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 64. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151

5. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : науково-аналітична доповідь / В. Кремень та ін. ; за заг. ред. В. Кременя. Київ : Педагогічна думка. 2023. 172 с. DOI: https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023

6. Вища освіта в Україні: зміни через війну : аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с. URL: https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf

7. Шуневич Б., Баркатов І., Тюрін В. Етапи укладання двомовного словника танкових термінів: пошук матеріалів для його створення. *Термінологічний вісник*. 2025. Вип. 8. С. 108–117. DOI: https://doi.org/10.37919/2221-8807-2025-8-13.https://termvisnyk.iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/sites/11/2025/11/9.pdf

8. Shunevych, B., Kukharenko, V. (2025). A Comparative Analysis of Educational Process Organization at Western and Eastern Ukrainian Universities Under Martial

Law. In: Guralnick, D., Auer, M.E., Poce, A. (eds) Creativity and New Technologies in Learning for the Workplace and Higher Education. TLIC 2025. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1702. pp. 195-208. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-09908-2_14

9. Shunevych B., Svirskyi Y. Educational Process Organization in Ukraine under Martial Law. *Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education*. Vol. 1166. Springer. Cham. 2024. P. 184–194. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-73427-4_19

10. Шуневич Б. Сучасний стан використання оберненого навчання в українських закладах вищої освіти та перспективи на майбутнє. Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика : зб. наук. пр. Київ, 2024. С. 156–160. URL: https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/63458; GSTI 2024 26.pdf.

11. Шуневич Б., Павлик О. Спілкування іноземною мовою: Розширення можливостей набуття цієї компетентності студентами закладів вищої освіти. Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов : матер. IV міжнар. онлайн-конф. (Полтава, 13–14 листопада 2025 р.). Полтава : ПДМУ. 2025. С. 266–270. ISBN 978-617-8632-37-3.

12. Кухаренко В., Шуневич Б., Свірський Ю. Проєктування дуального навчання в університеті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 221. С. 399–411. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-399-411

13. Myronenko N., Opyr M., Panchyshyn S. CLIL in Ukraine: pathways to bilingual education and academic innovation. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 42(2). С. 62–67. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.11

14. Шуневич Б. Коротка історія розвитку досліджень штучного інтелекту та його впровадження в Україні. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* : зб. тез (Київ, 10 грудня 2024 р. – 20 січня 2025 р.). Ч. 2. Київ–Львів–Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 944–947. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-247

15. Городецька Н. Г., Гавришків Н. Б., Турчин І. М., Дубневич Н. Ю. Навчальний посібник з німецької мови для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 193 «Геодезія та землеустрій». Львів : СПОЛОМ, 2024. 136 с. ISBN 978-966-919-735-1

16. Шуневич Б., Городецька Н., Гавришків Н. Словникарство у Львівському національному університеті природокористування: минуле, теперішнє, майбутнє. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36 (75). № 2. ч. 2. С. 77–83. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.2/12

17. Шуневич Б. Види і призначення роботів у сільському господарстві : метод. рек. Львів : ЛНУВМБ, 2025. 38 с. URL: https://moodle.lnup.edu.ua/pluginfile.php/224579/mod resource/content/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0_2025%20%284%29.pdf

18. Шуневич Б. Типові помилки під час перекладу титульної сторінки україномовних статей англійською мовою: на прикладі фахового видання. *Topical issues of the professional training of a modern teacher of foreign languages and literature: the experiences of domestic HEIs* : monograph. Riga : Baltija Publishing, 2025. P. 384–397. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-532-7-18

REFERENCES

1. Kukharenko, V. M., & Bondarenko, V. V. (2020). Ekstrene dystantsiyne navchannya v Ukrayini [Emergency distance learning in Ukraine]: monohrafiya. Kharkiv: Vyd-vo KP «Miska drukarnya». 409 s. URL: https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/4e80a37d-d8d0-412b-a07b-850f7f1b0cd2/content [in Ukrainian]

2. Teslenko, Yu. V., & Teslenko, M. M. (2020). Vyshcha osvita pid chas karantynu: instrumenty, resursy y metody kontrolyu [Higher education during quarantine: tools, resources and control methods]. Aktual′ni pytannya linhvistyky ta metodyky vykladannya inozemnykh mov. S. 260–263. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c7b895b3-0b6e-4177-aac5-9334f50925fc/content [in Ukrainian].

3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny (2026, January 6). Onlayn-konferentsiya MON shchodo orhanizatsiyi navchal′noho protsesu v period pandemiyi [MES online conference on the organization of the educational process during the pandemic period]. URL: https://auc.org.ua/novyna/onlayn-konferenciya-mon-shchodo-organizaciyi-navchalnogo-procesu-v-period-pandemiyi [in Ukrainian]

4. Sidletskyy, S., & Shandar, A. (2024). Vyshcha osvita v Ukrayini v umovakh voyennoho stanu: vyklyky ta priorytety [Higher education in Ukraine under martial law: challenges and priorities]. Ekonomika ta suspil′stvo. (64). DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151 [in Ukrainian]

5. Kremen, V. (Ed.). (2023). Vyshcha osvita Ukrayiny v umovakh voyennoho stanu ta pislyavoyennoho vidnovlennya: vyklyky i vidpovidi [Higher education of Ukraine in the conditions of martial law and post-war recovery: challenges and answers]: naukovo-analitychna dopovid′. Kyiv: Pedahohichna dumka. 172 s. DOI: https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023 [in Ukrainian]

6. Nikolayev, Ye., Riy, H., & Shemelynets, I. (2023). Vyshcha osvita v Ukrayini: zminy cherez viynu [Higher education in Ukraine: changes due to the war]: analitychnyy zvit. Kyiv: Kyyivskyy universytet imeni Borysa Hrinchenka. 94 s. URL: https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf [in Ukrainian].

7. Shunevych, B., Barkatov, I., & Tyurin, V. (2025). Etapy ukladannya dvomovnoho slovnyka tankovykh terminiv: poshuk materialiv dlya yoho stvorennya [Stages of compiling a bilingual dictionary of tank terms: searching for materials for its creation]. Terminolohichnyy visnyk. № 8. S. 108–117. DOI: https://doi.org/10.37919/2221-8807-2025-8-13. URL: https://termvisnyk.iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/sites/11/2025/11/9.pdf [in Ukrainian]

8. Shunevych, B., Kukharenko, V. (2025). A Comparative Analysis of Educational Process Organization at Western and Eastern Ukrainian Universities Under Martial Law. In: Guralnick, D., Auer, M.E., Poce, A. (eds) Creativity and New Technologies in Learning for the Workplace and Higher Education. TLIC 2025. Lecture Notes in Networks and Systems. vol 1702. S. 195-208. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-09908-2_14

9. Shunevych, B., & Svirskyi, Y. (2024). Educational Process Organization in Ukraine under Martial Law. Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education. 1166. P. 184–194. https://doi.org/10.1007/978-3-031-73427-4_19 [in English]

10. Shunevych, B. (2024). Suchasnyy stan vykorystannya obernutoho navchannya v ukrayins′kykh zakladakh vyshchoyi osvity ta perspektyvy na maybutnye [Current state of flipped learning use in Ukrainian higher education institutions and prospects for the future]. Fakhovyy ta khudozhniy pereklad: teoriya, metodolohiya, praktyka: zb. nauk. pr. S. 156–160. URL: https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/63458; GSTI 2024 26.pdf. [in Ukrainian]

11. Shunevych, B., & Pavlyk, O. (2025). Spilkuvannya inozemnoyu movoyu: Rozshyrennya mozhlyvostey nabuttya tsiyeyi kompetentnosti studentamy zakladiv vyshchoyi osvity [Communication in a foreign language: Expanding the opportunities for acquiring this competence by students of higher education institutions]. Suchasni tendentsiyi vyvchennya ta navchannya inozemnykh mov:

mater. IV mizhnar. onlayn-konf. S. 266–270. Poltava: PDMU. ISBN 978-617-8632-37-3 [in Ukrainian]

12. Kukharenko, V., Shunevych, B., & Svirskyy, Yu. (2025). Proyektuvannya dual′noho navchannya v universyteti [Designing dual education at the university]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. (221). S. 399–411. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-399-411 [in Ukrainian]

13. Myronenko, N., Opyr, M., & Panchyshyn, S. (2025). CLIL in Ukraine: pathways to bilingual education and academic innovation. Zakarpats′ki filolohichni studiyi. 42(2). S. 62–67. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.2.11 [in Ukrainian]

14. Shunevych, B. (2025). Korotka istoriya rozvytku doslidzhen′ shtuchnoho intelektu ta yoho vprovadzhennya v Ukrayini [A brief history of the development of artificial intelligence research and its implementation in Ukraine]. Intehratsiya shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyky ta mozhlyvosti: zb. Tez. 2. S. 944–947. Kyiv–Lviv–Torun: Liha-Pres. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-477-4-247 [in Ukrainian]

15. Horodetska, N., Havryshkiv, N. Turchyn, I. & Dubnevych, N. (2024). Navchal′nyy posibnyk z nimetskoyi movy dlya zdobuvachiv vyshchoyi osvity pershoho (bakalavrs′koho) rivnya osvity spetsial′nosti 193 «Heodeziya ta zemleustriy» [German language textbook for students of the first (bachelor's) level of education of specialty 193 "Geodesy and Land Management"]. Lviv: SPOLOM. 136 s. ISBN 978-966-919-735-1 [in Ukrainian]

16. Shunevych, B., Horodetska, N., & Havryshkiv, N. (2025). Slovnykars′tvo u L′vivs′komu natsional′nomu universyteti pryrodokorystuvannya: mynule, teperishnye, maybutnye [Lexicography at Lviv National Environmental University: past, present, future]. Vcheni zapysky Tavriys′koho natsional′noho universytetu imeni V. I. Vernads′koho. Seriya: Filolohiya. Zhurnalistyka. 36 (75). 2(2). S. 77–83. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.2/12 [in Ukrainian]

17. Shunevych, B. (2025). Vydy i pryznachennya robotiv u sil′s′komu hospodarstvi [Types and purposes of robots in agriculture]: metod. rek. Lviv: LNUVMB. 38 s. URL: https://moodle.lnup.edu.ua/pluginfile.php/224579/mod_resource/content/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0_2025%20%284%29.pdf [in Ukrainian]

18. Shunevych, B. (2025). Typovi pomylky pid chas perekladu tytul′noyi storinky ukrayinomovnykh statey anhliys′koyu movoyu: na prykladi fakhovoho vydannya [Typical errors in translating the title page of Ukrainian-language articles into English: on the example of a professional publication]. Topical issues of the professional training of a modern teacher of foreign languages and literature: the experiences of domestic HEIs: monograph. Riga: Baltija Publishing. S. 384–397. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-532-7-18 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШУНЕВИЧ Богдан – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького.

Наукові інтереси: військово-технічний переклад; дистанційне, комбіноване, дуальне навчання; методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

ГОРОДЕЦЬКА Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького.

Наукові інтереси: розвиток критичного мислення та культурно-мовних особливостей; ефективність застосування інноваційних методів викладання іноземної мови; методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

ГАВРИШКІВ Наталія – старший викладач кафедри іноземних мов Північного кампусу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Ґжицького.

Наукові інтереси: сучасні методи навчання із використанням інноваційних технологій викладання іноземної мови; формування іншомовної компетентності в студентів немовних спеціальностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHUNEVYCH Bohdan – Doctor in Pedagogics, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages at Nothern Campus of Stepan Gzhytskyi National University of Veterynary Medicine and Biotechnologies of Lviv.

Scientific interests: military and technical translation; distance, blended, dual learning; methodology of teaching foreign languages at higher education institutions.

HORODETSKA Nataliia – PhD, Associate Professor, the head of the Department of Foreign Languages at the Nothern Campus of Stepan Gzhytskyi National University of Veterynary Medicine and Biotechnologies of Lviv.

Scientific interests: development of critical thinking and socio-linguistic factors in intercultural communication; effectiveness of innovative foreign language teaching methodologies; methodology of teaching foreign languages at higher education institutions.

HAVRYSHKIV Nataliia – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages at the Nothern Campus of Stepan Gzhytskyi National University of Veterynary Medicine and Biotechnologies of Lviv.

Scientific interests: modern teaching methods utilising innovative foreign language instructional technologies; developing foreign language competence in students of non-language disciplines.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 19.12.2025 р.

УДК 378.147:81'25
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-146-150

ЮРЧИШИН Тетяна –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та інформаційно-комунікаційних технологій
Західноукраїнського національного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3299-0486
e-mail: tetianayurchyshyn@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ CAT-TOOLS У ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена аналізу педагогічних та методичних аспектів інтеграції систем комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-tools) у освітній процес підготовки майбутніх перекладачів. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією перекладацької професії в умовах цифровізації та зростаючими вимогами до фахівців, які повинні володіти сучасними перекладацькими технологіями та навичками організації перекладацького процесу. Метою статті є обґрунтування педагогічної доцільності використання CAT-tools у навчанні перекладу та визначення критеріїв ефективності їх інтеграції з позицій якості перекладу, продуктивності навчальної діяльності та економічної доцільності. У роботі проаналізовано теоретичні засади застосування CAT-tools у підготовці перекладачів, охарактеризовано якісні, продуктивні й економічні критерії оцінювання результатів перекладацької діяльності в освітньому контексті, а також визначено їх методичний потенціал. У статті CAT-tools розглядаються як дидактичний інструмент, що дозволяє моделювати реальні умови професійної діяльності перекладача в межах навчального середовища. Обґрунтовано, що використання перекладацьких пам'ятей, термінологічних баз, QA-модулів та елементів машинного перекладу з постредагуванням сприяє формуванню лінгвістичної точності, термінологічної узгодженості, функціональної адекватності перекладу, а також розвитку критичного мислення та навичок самоконтролю якості. Особливу увагу приділено поетапній організації перекладацького процесу (підготовка, переклад, контроль якості, фіналізація) як методичній основі навчання, що забезпечує керованість, усвідомленість і рефлексивність перекладацької діяльності студентів. Доведено, що інтеграція CAT-tools у навчальний процес сприяє комплексному формуванню професійних компетентностей майбутніх перекладачів, поєднуючи лінгвістичну, технологічну, аналітичну та проєктну складові. Зроблено висновок, що CAT-tools у педагогічному вимірі слід розглядати не як заміну перекладацької діяльності, а як ефективний методичний засіб підвищення якості перекладацької підготовки та наближення освітнього процесу до реальних умов професійної практики.

Ключові слова: CAT-tools; підготовка перекладачів; методика навчання перекладу; комп'ютерна підтримка перекладу; професійна компетентність; якість перекладу; освітній процес.

YURCHYSHYN Tetiana –
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
and Information and Communication Technologies
West Ukrainian National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3299-0486
e-mail: tetianayurchyshyn@gmail.com

INTEGRATION OF CAT TOOLS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF TRANSLATOR TRAINING

This article analyzes the pedagogical and methodological aspects of integrating computer-assisted translation (CAT) tools into the training of future translators. The study's relevance stems from the digital transformation of the translation profession and the increasing demands for specialists who possess both strong linguistic competence and proficiency in modern translation technologies and workflow management. The aim of the article is to substantiate the pedagogical feasibility of using CAT tools in translation training and to identify effectiveness criteria for their integration based on translation quality, academic productivity, and economic efficiency. The study examines the theoretical foundations of CAT tool implementation in translator education, characterizes qualitative, productivity-based, and economic criteria for evaluating translation outcomes in an educational context, and defines their methodological potential. CAT tools are viewed as a didactic instrument that enables the simulation of authentic professional environments within an academic setting. It is argued that the use of translation memories, terminology databases, quality assurance (QA) modules, and machine translation post-editing (MTPE) fosters linguistic accuracy, terminological consistency, and functional adequacy. Furthermore, it enhances students' critical thinking and self-assessment skills. Particular attention is paid to the staged organization of the translation process (pre-translation, translation, quality assurance, and finalization) as a methodological framework that ensures the controllability, awareness, and reflexivity of students' translation activities. The study demonstrates that the integration of CAT tools facilitates the comprehensive development of future translators' professional competencies by merging linguistic, technological, analytical, and project-based components. It is concluded that, from a pedagogical perspective, CAT tools should be regarded not as a substitute for translation activity, but as an effective methodological means of enhancing training quality and aligning the educational process with real-world professional practice.

Key words: *CAT tools; translator training; translation teaching methodology; computer-assisted translation; professional competence; translation quality; educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному глобалізованому світі роль перекладача набуває все більшої значущості, адже ефективна міжмовна комунікація стає ключовим чинником розвитку міжнародного бізнесу, науки та культури. Одночасно зростає вимога до швидкості та якості перекладу, що обумовлює необхідність інтеграції технологій комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-tools) у навчальний процес майбутніх фахівців. Застосування CAT-tools у педагогічній практиці дозволяє студентам опанувати комплексне використання термінологічних баз, перекладацьких пам'ятей, автоматизованого контролю якості (QA) та постредагування машинного перекладу, що сприяє розвитку їх професійних компетенцій та підвищує загальну ефективність навчання. Актуальність дослідження зумовлена потребою оптимізації навчального процесу та формування у здобувачів освіти здатності ефективно працювати в професійному середовищі з CAT-засобами. У педагогічній практиці питання інтеграції CAT-tools у навчання перекладу залишається недостатньо систематизованим: використання таких інструментів часто має фрагментарний характер і не завжди супроводжується методичним обґрунтуванням.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Важливий внесок у дослідження інтеграції CAT-tools у навчальний процес зробили як закордонні, так і українські дослідники. Окремі питання специфіки CAT-tools у перекладацькій діяльності розглядали Лінн Боукер [8], Джон Мелбі та Пітер Райт [9]. Натомість українські дослідники С. Баранова та А. Кухарев проаналізували лінгвістичні

ресурси в CAT-tools. Праці Г. Веселовської, С. Радецької [2] та М. Григоровича [3] присвячені ролі машинного перекладу та постредагування.

Метою статті є аналіз педагогічних аспектів інтеграції CAT-tools у навчальний процес перекладачів та визначення критеріїв ефективності такої інтеграції з позицій лінгвістичної точності, продуктивності та економічної доцільності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комп'ютерна підтримка перекладу (CAT-tools) включає програмні засоби, які допомагають перекладачам підвищувати ефективність роботи за рахунок повторного використання лінгвістичних ресурсів, автоматизації рутинних завдань та контролю якості тексту [1, с. 21]. У педагогічному контексті використання CAT-tools у навчальному процесі дозволяє формувати лінгвістичну компетенцію, зокрема правильне відтворення семантики та дотримання граматичних, орфографічних та синтаксичних норм цільової мови. Окрім того, зазначені інструменти розвивають когнітивні навички здобувачів освіти: аналіз, оцінку та критичне мислення при роботі з перекладацькими ресурсами. Водночас опанування функціоналу CAT-tools підвищує технологічну компетенцію, що є необхідним для сучасної професійної діяльності.

За даними досліджень у сфері транслятології, оцінка ефективності перекладу має охоплювати три взаємопов'язані аспекти: якість тексту, організацію процесу (продуктивність) та економічну доцільність використання технологій. У навчальному процесі це проявляється як багаторівневе формування компетенцій студентів, де CAT-tools стають не просто інструментом, а освітнім засобом, який структурує навчання та дозволяє моделювати професійну діяльність у безпечному академічному середовищі.

Якісні критерії зосереджені на дотриманні лінгвістичних та функціональних норм перекладу [5, с. 103]. У навчальних завданнях це включає:

- лінгвістичну точність: коректне відтворення значення, граматики та синтаксису;
- термінологічну узгодженість: послідовне застосування термінів у межах навчальних проєктів, що відтворюють реальні умови корпоративного та технічного перекладу;
- функціональну адекватність: перевірку, чи переклад виконує свою комунікативну функцію, наприклад, у маркетингових або інструктивних текстах.

З інтеграцією технологій машинного перекладу (MT) виникає специфічний критерій – ефективність постредагування (Post-Editing Effort, PE Effort) [3, с. 48]. Цей показник оцінює часові витрати, необхідні для коригування та доведення автоматично згенерованого MT-виводу до необхідного якісного рівня, порівняно з часом, який знадобився б для виконання перекладу ex nihilo (з нуля).

Зазначені підходи допомагають здобувачам освіти зрозуміти реальні умови професійної діяльності, де ефективність визначається балансом між швидкістю та якістю.

Економічні критерії (ЕК) забезпечують оцінку витрат та рентабельності, безпосередньо вимірюючи фінансову вигоду, отриману від інтеграції перекладацьких технологій. Ключовим показником є коефіцієнт повторного використання (Reuse Rate), що кількісно визначає частку перекладеного тексту, яка була автоматично запозичена з перекладацької пам'яті (TM). Вона включаючи як стовідсоткові, так і нечіткі (Fuzzy) збіги і має фундаментальне значення, оскільки текст, запозичений з TM, не оплачується клієнтом як «новий» переклад.

Досить важливим є критерій зменшення витрат на QA та редагування. Він полягає в оцінці зниження потреби у додаткових циклах лінгвістичної перевірки завдяки використанню автоматизованих QA-модулів, вбудованих у CAT-системи. Для прикладу, автоматична перевірка термінологічної узгодженості усуває необхідність залучення додаткового редактора, що може призвести до економії 20-30% від загальної вартості редагування [2, с. 48].

Фінальним інтегральним показником є загальна рентабельність проєкту (Project ROI), який визначає співвідношення між інвестиційними витратами на технології (зокрема, ліцензування CAT-засобів) та фінансовим ефектом, отриманим внаслідок економії часу й підвищення прибутковості [4, с. 85]. Цей підхід формує у студентів розуміння економічних аспектів професійної діяльності перекладача ще під час навчання.

На основі аналізу актуальних досліджень у галузі транслятології, наприклад, Bowker [8] Melby & Wright [9] пропонується інтегративна модель оцінки ефективності. Ця модель синтезує три взаємопов'язані аспекти: якість тексту, організацію процесу (продуктивність) та економічну доцільність використання технологій. Таким чином, ефективність перекладача є результатом синергетичної взаємодії цих трьох елементів. Проте справжня ефективність досягається лише тоді, коли перекладач зберігає провідну аналітичну роль, а технології використовуються як інтелектуальний інструмент, а не заміна творчої діяльності.

Інтеграція систем комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-tools) у навчальний процес перекладачів має важливе педагогічне значення. Вона дозволяє не лише сформувати технічні навички роботи з перекладацькими ресурсами, а й розвивати професійне мислення студентів, вміння планувати та контролювати процес перекладу, оцінювати результативність своєї роботи та ефективність використання технологій.

У навчальній практиці роботу з CAT-tools доцільно поділяти на кілька взаємопов'язаних етапів: етап підготовки (Pre-Translation Stage); етап перекладу (Translation and Leveraging Stage); етап контролю якості (Quality Assurance Stage); етап фіналізації (Project Finalization) [7, с. 60].

Етап підготовки (Pre-Translation) є основоположним для максимізації як економічної ефективності, так і загальної продуктивності. На цьому етапі транслятор використовує вбудований у CAT-систему модуль аналізу файлів для компаративного зіставлення вихідного тексту з існуючою перекладацькою пам'яттю (TM). Резуль-

татом цієї операції є генерація звіту, який кількісно визначає обсяг нових слів, 100% повторів (Exact Matches) та неточних відповідностей (Fuzzy Matches). У практичному сенсі, якщо аналіз технічного посібника демонструє, наприклад, 30% Fuzzy Matches, це дає змогу перекладачеві апріорі встановити, що зазначений обсяг тексту потребуватиме лише швидкого постредагування, а не повного перекладу.

Етап виконання (Translation and Leveraging) є безпосереднім трансляційним процесом, який реалізується у спеціалізованому двовіконному середовищі CAT-редактора. На цьому етапі критично важливим є використання ТМ (Leveraging): система автоматизовано ініціює заповнення сегментів, що мають 100% збіги, та пропонує перекладацькі відповідники для неточних збігів (Fuzzy Matches), що істотно мінімізує часові витрати на набір тексту. Згідно з емпіричними даними, за умови використання якісних перекладацьких пам'ятей, загальний час на виконання перекладу може бути скорочений на 40-60% залежно від інтенсивності повторів у вихідному тексті.

Сучасна практика теж передбачає інтеграцію механізмів машинного перекладу (MT) та постредагування (Post-Editing). Система підключає нейронні MT-двигуни (NMT-engines, наприклад, DeepL або ж Google NMT) для генерації автоматизованого перекладу в цільовому сегменті. Завдання перекладача полягає у подальшому постредагуванні цього виводу відповідно до встановлених якісних критеріїв (PE Effort). Зазначений підхід є основним для опрацювання великих текстових обсягів із низьким рівнем внутрішніх лексичних повторів. Водночас система забезпечує термінологічний контроль: під час введення тексту вона в режимі реального часу сигналізує про наявність терміна у підключеній Термбазі, здійснюючи негайну валідацію обраної лексики.

Етап контролю якості та фіналізації (Quality Assurance, QA) трансформує рутинну вичитку в автоматизовану процедуру верифікації технічних і термінологічних невідповідностей, використовуючи функціонал CAT-засобів [8]. Система здійснює автоматичні QA-перевірки за низкою алгоритмів: перевіряється цілісність тегів і форматування для виявлення пропущених тегів, надлишкових пробілів (що є критичним для веб-локалізації та верстки DTP), забезпечується узгодженість чисел і одиниць виміру шляхом порівняння всіх числових даних і дат із вихідним текстом, а також проводиться відповідність глосарію з метою примусової перевірки використання всіх затверджених термінів [6, с. 18]. Завершальним кроком є експорт та фіналізація проєкту, що полягає у генерації перекладеного файлу у форматі, ідентичному вихідному, із повним збереженням оригінальної верстки та стильового оформлення.

Використання систем комп'ютерної підтримки перекладу (CAT-систем) спричинило фундаментальну трансформацію професійної ролі перекладача. До традиційних лінгвістичних компетенцій додалися критично важливі технологічні та управлінські навички [3, с. 45].

Першим ключовим аспектом є управління активами (Asset Management): перекладач функціонує як менеджер власних лінгвістичних ресурсів – перекладацьких пам'ятей (ТМ) і термінологічних баз (Термбаз). Успіх майбутніх трансляційних проєктів безпосередньо корелює з повнотою та якістю накопиченої пам'яті. Дослідники підкреслюють, що на сучасному етапі якість ТМ набуває більшої значущості, ніж безпосередня швидкість перекладача.

Другим центральним елементом є постредагування (Post-Editing). навички коригування, скорочення або розширення машинного виводу (результату МТ) стають першочерговими.

Третій аспект пов'язаний зі спільною роботою (Collaboration). У хмарних CAT-платформах (наприклад, Smartcat) перекладач працює у синхронному середовищі, де його переклад стає миттєво доступним іншим учасникам проєкту, як-от редакторам чи іншим перекладачам. Це вимагає високої дисципліни та чіткого розуміння командних протоколів і правил взаємодії.

Узагальнюючи, професійна практика із застосуванням CAT-засобів визначається як дисциплінований, стандартизований та високотехнологічний процес. Його основна мета полягає у забезпеченні узгодженості тексту та максимізації загальної продуктивності шляхом інтелектуального повторного використання лінгвістичних ресурсів.

Використання CAT-tools у навчальному процесі дозволяє моделювати професійний робочий процес і підвищувати ефективність перекладу через такі практичні аспекти: продуктивність перекладу (використання ТМ для повторного використання сегментів; постредагування автоматичного перекладу (PE) скорочує час створення тексту на 30-50%; автоматичний набір тексту через AutoSuggest зменшує фізичне навантаження і підвищує швидкість роботи); якість перекладу (контроль термінології через Термбази гарантує консистентність перекладу; QA-модулі зменшують кількість технічних помилок, покращують узгодженість і точність тексту); керованість процесу (аналіз файлів та сегментне блокування дозволяє студентам планувати роботу та виконувати завдання в умовах обмеженого часу; здобувачі навчаються прогнозувати тривалість перекладу та розподіляти ресурси); економічну ефективність (використання повторно перекладених сегментів дозволяє моделювати економію часу та зусиль; студенти отримують уявлення про рентабельність проєктів та управління витратами).

Залучення CAT-tools у процес навчання перекладачів має значні педагогічні переваги. По-перше, ці інструменти формують самостійність у прийнятті рішень та критичне оцінювання власного перекладу. По-друге, CAT-tools підвищують мотивацію студентів через імітацію реальної професійної діяльності. Окрім того, вони сприяють командній роботі**:** хмарні CAT-платформи дозволяють працювати синхронно над спільними проєктами. CAT-tools розвивають

аналітичні навички здобувачів освіти, адже передбачають аналіз сегментів, оцінку ефективності повторного використання, постредагування та QA.

Таким чином, інтеграція CAT-tools у навчання перекладу забезпечує комплексний розвиток професійних компетентностей майбутніх перекладачів, поєднуючи лінгвістичну, технологічну, організаційну та аналітичну складові. У педагогічному вимірі CAT-tools слід розглядати не як заміну перекладацької діяльності, а як дидактичний інструмент, що сприяє підвищенню якості перекладацької підготовки та наближенню освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті дослідження встановлено, що інтеграція CAT-tools у освітній процес закладів вищої освіти має значний педагогічний потенціал і сприяє підвищенню якості перекладацької підготовки. Використання CAT-tools у навчанні перекладу забезпечує формування не лише мовної та перекладацької, а й технологічної, аналітичної та проєктної компетентностей майбутніх перекладачів.

Застосування CAT-tools у навчальному процесі дозволяє оптимізувати організацію перекладацької діяльності здобувачів освіти, підвищити рівень термінологічної узгодженості та сформувати навички самоконтролю якості перекладу. Водночас залучення елементів машинного перекладу та постредагування сприяє розвитку критичного мислення та професійної рефлексії.

Перспективи подальших досліджень убачаються в експериментальній перевірці ефективності запропонованих методичних підходів та розроблені навчальних курсів і практичних модулів з використанням CAT-tools у підготовці майбутніх перекладачів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баранова С. В. Комп'ютерні технології в перекладі: навчальний посібник. Київ : ВД "Академія", 2019. 256 с.

2. Веселовська Г., Радецька С. Машинний переклад: його типологія, переваги та недоліки. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук: Збірник наукових праць*. 2021. № 35. С. 44-51.

3. Григорович М. В. Машинний переклад та постредагування: сучасні виклики та можливості. *Наукові записки НаУКМА. Серія: Філологічні науки.* 2021. Т. 4. № 1. С. 45-53.

4. Зоріна О. М. Проєктний менеджмент у бюро перекладів: практичні аспекти використання CAT-систем. Харків : Фоліо. 2020. 312 с.

5. Кухарев А. О. Лінгвістичні ресурси в CAT-tools: створення та управління термінологічними базами. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*. 2022. Т. 25. № 1. С. 101-110.

6. Ордановська О. Особливості комп'ютерного перекладу англомовної науково-технічної літератури українською. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2019. № 29. С. 15-23.

7. Требик О., Полторацька А., Капітон А. CAT-інструменти та їх місце у структурі підготовки майбутніх перекладачів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія.* Вип. 1(6). 2023. С. 55-68.

8. Bowker, Lynne. Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction (Didactics of Translation Series). Ottawa: University of Ottawa Press. 2002. P. 11-43.

9. Melby, John & Wright, Peter. Translation: Cornwall: Routledge (Вибране видання). 2016. P. 150-172.

REFERENCES

1. Baranova, S. V. (2019). Komp'yuterni tekhnolohiyi v perekladi [Computer technologies in translation]: navchal′nyy posibnyk. Kyiv: VD "Akademiya". 256 s. [in Ukrainian]

2. Veselovska, H., & Radetska, S. (2021). Mashynnyy pereklad: yoho typolohiya, perevahy ta nedoliky [Machine translation: its typology, advantages and disadvantages]. Aktual′ni problemy pryrodnychykh i humanitarnykh nauk: Zbirnyk naukovykh prats′. № 35. S. 44-51. [in Ukrainian]

3. Hryhorovych, M. V. (2021). Mashynnyy pereklad ta postredahuvannya: suchasni vyklyky ta mozhlyvosti [Machine translation and post-editing: modern challenges and opportunities]. Naukovi zapysky NaUKMA. Seriya: Filolohichni nauky. 4(1). S. 45-53. [in Ukrainian]

4. Zorina, O. M. (2020). Proyektnyy menedzhment u byuro perekladiv: praktychni aspekty vykorystannya CAT-system [Project management in translation agencies: practical aspects of using CAT systems]. Kharkiv: Folio. 312 s. [in Ukrainian]

5. Kukharev, A. O. (2022). Linhvistychni resursy v CAT-tools: stvorennya ta upravlinnya terminolohichnymy bazamy [Linguistic resources in CAT tools: creation and management of terminology databases]. Visnyk Kyyivs′koho natsional′noho linhvistychnoho universytetu. Seriya: Filolohiya. 25(1). S. 101-110. [in Ukrainian]

6. Ordanovska, O. (2019). Osoblyvosti komp'yuternoho perekladu anhlomovnoyi naukovo-tekhnichnoyi literatury ukrayins′koyu [Features of computer translation of English scientific and technical literature into Ukrainian]. Naukovyy visnyk Pivdennoukrayins′koho natsional′noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns′koho. №29. S. 15-23. [in Ukrainian]

7. Trebyk, O., Poltoratska, A., & Kapiton, A. (2023). CAT-instrumenty ta yikh mistse u strukturi pidhotovky maybutnikh perekladachiv [CAT tools and their place in the structure of training future translators]. Naukovi pratsi Mizhrehional′noyi akademiyi upravlinnya personalom. Filolohiya. 1(6). S. 55-68. [in Ukrainian]

8. Bowker, L. (2002). Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction (Didactics of Translation Series). Ottawa: University of Ottawa Press. S. 11-43. [in English]

9. Melby, J., & Wright, P. (2016). Translation. Cornwall: Routledge. P. 150-172. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЮРЧИШИН Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету.

Наукові інтереси: загальне та порівняльне мовознавство, перекладознавство, сучасні методики викладання іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YURCHYSHYN Tetiana – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Information and Communication Technologies West Ukrainian National University.

Scientific interests: General and comparative linguistics, translation studies, modern methods of foreign language teaching.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 30.12.2025 р.

УДК 37.091.33:004.8+004.77
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-151-157

МАР'ЄНКО Майя –
доктор педагогічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8087-962X
e-mail: popel@iitlt.gov.ua

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ВЧИТЕЛЯМИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В STEM-ОСВІТІ

Статтю присвячено аналізу поточного стану використання хмарних сервісів учителями закладів загальної середньої освіти в контексті підготовки до впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) в STEM-освіту. Проблема дослідження полягає в необхідності розвитку компетентності вчителів у сфері штучного інтелекту, що є неможливим без розуміння їхнього поточного рівня цифрової грамотності та практики використання цифрових інструментів (зокрема хмарних сервісів та хмаро орієнтованих систем). Метою статті є виявлення особливостей використання хмарних сервісів учителями на основі аналізу одержаних даних опитування, зокрема в розрізі предметних категорій, для обґрунтування передумов та визначення потенціалу для розвитку їхньої компетентності з використання штучного інтелекту. У статті представлено результати опитування 400 вчителів щодо використання сервісів для організації спільної роботи учнів та аналіз відповідей 119 педагогів щодо інструментів, які вони застосовують для підготовки до уроків. На основі частотного аналізу визначено найпопулярніші сервіси, серед яких лідируючу позицію займають Google сервіси (84,5%). Розраховано коефіцієнт популярності сервісів відносно лідера та ентропію розподілу за формулою Шеннона (1,47 біт), що вказує на відносно низьку різноманітність у виборі інструментів. Детальний аналіз показав, що вчителі STEM-предметів є найбільш активними користувачами онлайн- (92,59%) та хмарних сервісів (87,04%). Для перевірки наявності статистично значущого зв'язку між категорією предметів, які викладає вчитель, та використанням певного типу сервісів було застосовано критерій χ2 (хі-квадрат) Пірсона. Результати тестів (p > 0,05) показали відсутність такого зв'язку, що свідчить про загальну тенденцію високого рівня використання цифрових технологій серед усіх категорій вчителів. Узагальнені результати дослідження підтверджують високу цифрову активність педагогів, особливо у STEM-сфері, що є важливою передумовою для розробки та впровадження методики розвитку їхньої компетентності з використання штучного інтелекту.

Ключові слова: *STEM-освіта, штучний інтелект, хмарні сервіси, цифрова компетентність, вчителі, професійний розвиток, аналіз даних, критерій хі-квадрат.*

MARIENKO Maiia –
Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Leading Researcher of the Department of Cloud-Based Systems and Artificial Intelligence in Education
of Institute for Digitalisation of Education
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8087-962X
e-mail: popel@iitlt.gov.ua

ANALYSIS OF TEACHERS' USE OF CLOUD SERVICES AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPING ARTIFICIAL INTELLIGENCE COMPETENCE IN STEM EDUCATION

The article is devoted to analyzing the current state of use of cloud services by teachers of general secondary education institutions in the context of preparation for implementing artificial intelligence (AI) technologies in STEM education. The problem of the study is the need to develop teachers' competence in the field of artificial intelligence, which is impossible without understanding their current level of digital literacy and the practice of using digital tools (in particular, cloud services and cloud-oriented systems). The article aims to identify the features of teachers' use of cloud services based on the analysis of the survey data obtained, particularly in subject categories, to substantiate the prerequisites and determine the potential for developing their competence in using artificial intelligence. The article presents the results of a survey of 400 teachers on the use of services for organizing students' collaborative work and an analysis of the responses of 119 teachers on the tools they use to prepare for lessons. Based on frequency analysis, the most popular services were identified, among which Google services occupy the leading position (84.5%). The popularity coefficient of services relative to the leader and the entropy of the distribution according to the Shannon formula (1.47 bits) were calculated, which indicates a relatively low diversity in the choice of tools. A detailed analysis showed that STEM teachers are the most active online users (92.59%) and cloud services (87.04%). To check the presence of a statistically significant relationship between the category of subjects taught by the teacher and the use of a specific type of services, the Pearson χ2 (chi-square) criterion was applied. The test results (p > 0.05) showed the absence of such a relationship, which indicates a general trend of a high level of use of digital technologies among all categories of teachers. The generalized results of the study confirm the high digital activity of teachers, especially in the STEM field, which is an essential prerequisite for the development and implementation of a methodology for developing their competence in the use of artificial intelligence.

Key words: *STEM education, artificial intelligence, cloud services, digital literacy, teachers, professional development, data analysis, chi-square test.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкою цифровою трансформацією, що висуває нові вимоги до професійної компетентності вчителів. Особливої актуальності це набуває в контексті STEM-освіти, яка є пріоритетним напрямом модернізації освітньої системи та спрямована на формування в учнів ключових навичок для інноваційної економіки. Ефективна реалізація завдань STEM-освіти неможлива без

широкого впровадження сучасних цифрових інструментів, зокрема хмарних сервісів, які створюють гнучке та інтерактивне освітнє середовище, сприяють організації проєктної діяльності та спільної роботи учнів.

Водночас новим викликом і водночас потужним ресурсом для освіти стає розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ). Інтеграція ШІ в освітній процес відкриває перспективи для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань, створення інноваційного навчального контенту та надання вчителям доступу до передових аналітичних інструментів. Успішне впровадження цих технологій напряму залежить від готовності педагогічних кадрів до їх ефективного та доцільного використання. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження «Розвиток компетентності вчителів з використання штучного інтелекту в умовах реалізації STEM освіти», оскільки воно спрямоване на вирішення нагальної проблеми підготовки вчителів до роботи в умовах освіти майбутнього.

Проведене дослідження використання вчителями хмарних сервісів є важливим підготовчим етапом для реалізації зазначеної науково-дослідної роботи. Аналіз поточної практики використання цифрових інструментів дозволяє виявити рівень цифрової зрілості педагогів, їхні вподобання та готовність до освоєння нових технологій. Як показують результати, вчителі STEM-предметів є найбільш активними користувачами онлайн- та хмарних сервісів, що свідчить про їхній значний потенціал для впровадження інноваційних методик, зокрема й тих, що базуються на штучному інтелекті. Таким чином, актуальність статті полягає в аналізі наявного досвіду використання хмарних технологій як фундаменту для розробки ефективної методики розвитку компетентності вчителів у сфері застосування ШІ в STEM-освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні роки вдало поєднали два процеси: масове розповсюдження хмаро орієнтованих систем в освітньому процесі та швидке поширення ініціатив щодо цифрових чи компетентностей з ШІ [7]. В дослідженні [6] підкреслено, що ефективна підготовка вчителя до використання ШІ потребує одночасної роботи на рівні інфраструктури (хмара, доступ до інструментів) і методичних програм підвищення кваліфікації. В дослідженні [4] проаналізовано, які цифрові компетентності, включаючи AI-компоненти, потрібні вчителям після пандемії; розглянуто можливості і виклики застосування AI в онлайн/змішаному навчанні. Аналіз використання хмарних сервісів учителями у неформальному навчанні: тренінгах, воркшопах, літніх школах було представлено в праці [2]; зокрема було досліджено, як ці форми підвищення кваліфікації підвищують ІКТ-компетентність вчителів; які сервіси застосовуються. Систематичний огляд представлено в [5], орієнтований на університетське середовище, який розкриває, які компетентності викладачів (зокрема педагогічні, технологічні, етичні) потрібні для інтеграції ШІ в навчання; а також які виклики виникають (наприклад, цифровий розрив, відсутність ресурсів/навичок, технічні бар'єри).

Мета статті. На основі аналізу даних опитування виявити особливості використання хмарних сервісів учителями, зокрема в розрізі предметних категорій, для обґрунтування передумов та виявлення потенціалу для розвитку їхньої компетентності з використання ШІ в умовах реалізації STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період з 18 по 22 травня 2020 року на базі Державного університету «Житомирська політехніка» було проведено дистанційний курс «Хмарні сервіси відкритої науки для освітян». За результатами анкетування було отримано 824 відповіді. Серед опитаних – 400 вчителів закладів загальної середньої освіти, які представляли всі області України. Професійний склад учасників включав вчителів інформатики, математики, української та англійської мов, історії, біології, фізики, хімії, географії та зарубіжної літератури. Загальна кількість респондентів: 400. Кількість респондентів, що вказали декілька сервісів: 125.

Розподіл відповідей (табл. 1) виконано із врахуванням частотного аналізу (показує, які сервіси найчастіше використовуються).

Таблиця 1

Використання сервісів вчителями для організації спільної роботи учнів

Назва сервісу	Кількість респондентів, що вказали даний сервіс	% від загальної кількості респондентів
Google сервіси	338	84,5 %
Moodle або інші системи дистанційних курсів	111	27,75 %
Сервіси Office 365	85	21,25 %
Інше	5	1,25 %
Сервіси Open Aire	3	0,75 %
CoCalc	4	1 %

Слід зауважити, що сума відсотків перевищує 100%, оскільки деякі респонденти вказали декілька сервісів одночасно (в рамках проведеного опитування була наявна можливість обирати більше ніж один варіант відповіді).

Отримані дані дозволяють зробити такі висновки щодо використання сервісів для організації спільної роботи учнів серед 400 респондентів:

Google сервіси є безумовним лідером за популярністю, їх використовують 84,50% респондентів (338 згадувань). Це свідчить про їх широке поширення та зручність у навчальному процесі.

Moodle або інші навчальні платформи посідають друге місце з 27,75% (111 згадувань). Це вказує на те, що значна частина вчителів також використовує повноцінні платформи для організації дистанційного навчання та спільної роботи.

Сервіси Office 365 використовують 21,25% респондентів (85 згадувань), що підтверджує їхню значну присутність у освітньому середовищі, ймовірно, завдяки інтеграції з іншими офісними інструментами.

Важливо відзначити, що 10.00% респондентів (40 осіб) вказали, що не використовують жодних із

перелічених сервісів для спільної роботи учнів. Це може бути цільовою групою для впровадження таких інструментів.

Менш поширені, але все ж згадані сервіси, такі як CoCalc (1%), Інше (1,25%) та Сервіси Open Aire (0,75%), показують наявність нішевих або експериментальних рішень, які використовуються невеликою кількістю вчителів.

Одержані дані чітко вказують на домінування Google сервісів як основного інструменту для організації спільної роботи учнів. Значна кількість респондентів також покладається на Moodle/інші СДО та Office 365, що свідчить про диверсифікацію інструментів у освітньому процесі. Наявність респондентів, які не використовують таких сервісів, підкреслює потребу у подальшому підвищенні цифрової компетентності вчителів та впровадженні сучасних освітніх технологій, особливо в контексті STEM-освіти, де співпраця та використання цифрових інструментів є критично важливими.

Визначимо Коефіцієнт популярності (індексу відповідей) як відносну популярність кожного сервісу відносно найпопулярнішого, яким було встановлено Google-сервіси (обрали 338 респондентів) за наступною формулою:

$$\text{Популярність сервісу X} = \frac{\text{Кількість для X}}{\text{Кількість для } Google-\text{сервісів}} \cdot 100\% \quad (1)$$

Обчислимо для кожного сервісу його коефіцієнт популярності (табл. 2).

Наступним кроком визначимо ентропію розподілу (міри різноманіття) за Формулою Шеннона [1]. Для розрахунку ентропії розподілу передусім потрібно обчислити ймовірності використання кожного сервісу. Виконаємо підрахунки ймовірностей $p(x_i)$ розділивши кількість респондентів, що вказали даний сервіс, на загальну кількість респондентів – 400.

Оскільки респонденти могли вказати використання кількох сервісів (сума відсотків перевищує 100%, табл. 1), то розподіл ймовірностей для ентропії слід будувати на основі кількості обираних варіантів. Проте, якщо розглядати розподіл використання кожного окремого сервісу відносно загальної кількості відповідей (тобто, для ентропії слід використовувати ймовірності, які в сумі дають 1), то потрібно уточнити, що розуміємо під поняттям "розподіл".

Таблиця 2

Зведена таблиця коефіцієнтів популярності сервісів

Назва сервісу	Кількість респондентів	Коефіцієнт популярності (відносно Google)
Google-сервіси	338	100 %
Moodle або інші системи дистанційних курсів	111	32,84 %
Сервіси Office 365	85	25,15 %
Інше	5	1,48 %
Сервіси Open AI	3	0,89 %
CoCalc	4	1,18 %

Якщо ентропія має вимірювати різноманіття вибору сервісів серед тих, хто взагалі обрав сервіс, то потрібно просумувати всіх "респондентів, що вказали даний сервіс" та нормалізувати їх.

Загальна сума "кількості респондентів, що вказали даний сервіс" = 338+111+85+5+3+4=546. Це означає, що 546 "виборів" сервісів було зроблено 400 респондентами (тобто, в середньому 1,365 сервісу припалає на одного респондента).

Для обчислення ентропії, яка є мірою невизначеності розподілу ймовірностей, потрібні ймовірності, що сумуються до 1. Припустимо, що ми хочемо порахувати ентропію вибору сервісу, якщо відомо, що сервіс був обраний. У цьому випадку, $p(x_i)$ буде часткою виборів, що припадають на кожен сервіс, від загальної кількості всіх зроблених виборів (546).

$$p(x_i)= \frac{Кількість\ респондентів\ для\ X}{Загальна\ сума\ всіх\ виборів\ (546)}$$

Google-сервіси: p_1=338/546≈0,6190.

Для інших сервісів обчислення проведемо аналогічно. Виконаємо перевірку суми ймовірностей:
0,6190+0,2033+0,1557+0,0092+0,0055+0,0073≈1.0000 (маємо невеликі відхилення через округлення).

Формула Шеннона. Використаєм логарифм за основою 2, щоб отримати ентропію в бітах:

$$H(X) = -\sum_{i=1}^{n} p(x_i)\log_2(p(x_i)) \quad (2)$$

Виконаємо, для прикладу, обчислення згідно формули (2) p_1:
$p_1\log_2(p_1)$=0,6190·$\log_2$(0,6190)=0,6190·(−0.6923)≈−0,4285;

Тепер просумуємо ці значення і змінимо знак: H(X)≈1,4700 біт.

Отже, згідно виконаних обчислень, ентропія розподілу (міра різноманіття) становить приблизно 1,47 біт. Це значення ентропії вказує на рівень "невизначеності" або "різноманітності" серед обраних сервісів. Чим ближче ентропія до максимального значення (яке для 6 варіантів було б $\log_2(6)$≈2,58 біт, якби всі сервіси обиралися однаково часто), тим більша різноманітність. В даному випадку, оскільки Google-сервіси домінують, ентропія є нижчою, ніж максимально можлива, що вказує на менше різноманіття у виборі сервісів.

Також, були проаналізовані дані, що містять інформацію про предмет(и), які викладають респонденти, та сервіси, якими вони користуються під час підготовки до уроків.

Була проведена статистична обробка цих даних та проаналізовано:

1. Розподіл предметів, які викладають респонденти, згрупувавши їх за широкими категоріями (STEM, Гуманітарні/Суспільні науки, Початкова школа/Загальні, Професійні/Прикладні, Інше).

2. Розподіл типів сервісів, які використовуються для підготовки до уроків (онлайн-сервіси, хмарні сервіси, локальні ІКТ, не використовую комп'ютерні сервіси).

3. Взаємозв'язок між категоріями предметів та використанням сервісів, щоб виявити потенційні закономірності.

Статистичний аналіз даних було виконано в декілька етапів.

1. Загальна кількість респондентів. Загальна кількість опрацьованих відповідей: 119 (з однієї групи слухачів було виконано добір тільки вчителів закладів загальної середньої освіти, для зручності було обрано групу де кількість слухачів була максимальною).

2. Розподіл предметів за категоріями. Було виділено 5 основних категорій предметів (табл. 3):

– STEM-предмети: інформатика, математика, фізика, хімія, біологія, астрономія, програмування, технології, комп'ютерні/ІТ-дисципліни, інженерна графіка, електроніка тощо.

– Гуманітарні/Соціальні науки: українська мова та література, зарубіжна література, історія, правознавство, іноземні мови, психологія, мистецтво тощо.

– Початкова школа/Загальні: всі предмети.

Таблиця 3

Кількість респондентів згідно розподілу предметів за категоріями

Категорія предметів	Кількість респондентів	Частка (%)
STEM-предмети	54	45,38 %
Гуманітарні/Соціальні науки	34	28,57 %
Початкова школа/Загальні	21	17,65 %
Професійні/Прикладні	9	7,56 %
Інше	1	0,84 %
Всього	**119**	**100%**

– Професійні/Прикладні: трудове навчання, дисципліни економічного напряму тощо.

– Інше: предмети, які не чітко вписуються в інші категорії або були сформульовані загально.

Майже половина респондентів (45,38 %) викладають предмети, які безпосередньо належать до STEM-сфери, що підкреслює важливість цифрових інструментів для цієї категорії вчителів.

3. Розподіл використання сервісів для підготовки до уроків. Респонденти могли вказувати декілька типів сервісів. Тому сума може перевищувати 100 % (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл використання сервісів для підготовки до уроків

Тип сервісу	Кількість згадувань	Частка (%) від респондентів
Онлайн-сервіси	104	87,39 %
Хмарні сервіси	93	78,15 %
Локальні засоби ІКТ	67	56,30 %
Не використовую комп'ютерні сервіси	3	2,52 %
Всього згадувань	**267**	**224,37 %**

Онлайн-сервіси та хмарні сервіси є домінуючими інструментами для підготовки до уроків, їх використовує переважна більшість вчителів (понад 78 %). Локальні засоби ІКТ все ще є значущими, але їх використання є меншим порівняно з онлайн- та хмарними рішеннями. Лише дуже невелика частка респондентів (2,52 %) взагалі не користується комп'ютерними сервісами.

4. Взаємозв'язок між категоріями предметів та використанням сервісів. Таблиця 5 показує, яка частка вчителів у кожній категорії предметів використовує певний тип сервісів.

Таблиця 5

Використання певного типу сервісів вчителями згідно категорій предметів

Тип сервісу	STEM-предмети	Гуманітарні/ Соціальні науки	Початкова школа/Загальні	Професійні/ Прикладні	Інше
Онлайн-сервіси	92,59 %	88,24 %	80,95 %	77,78 %	100 %
Хмарні сервіси	87,04 %	73,53 %	66,67 %	77,78 %	100 %
Локальні засоби ІКТ	68,52 %	52,94 %	57,14 %	44,44 %	0 %
Не використовую	0 %	5,88 %	0 %	0 %	0 %
Кількість вчителів у категорії	**54**	**34**	**21**	**9**	**1**

Онлайн- та хмарні сервіси: вчителі STEM-предметів демонструють найвищий відсоток використання як онлайн (92.59%), так і хмарних сервісів (87.04%). Це очікувано, оскільки ці інструменти часто містять спеціалізовані функції для моделювання, симуляції, аналізу даних, програмування, що є важливими для STEM-дисциплін. Вчителі гуманітарних наук та початкової школи також активно використовують ці сервіси, але дещо менше.

Локальні засоби ІКТ: Використання локальних засобів ІКТ також є високим у всіх категоріях, але трохи меншим у вчителів професійних/прикладних предметів. STEM-вчителі також активно їх використовують, що може свідчити про комбінований підхід до використання цифрових ресурсів.

Не використання комп'ютерних сервісів: Жоден із STEM-вчителів не вказав, що не користується комп'ютерними сервісами, тоді як 5.88% вчителів гуманітарних/соціальних наук повідомили про це. Це підкреслює високу цифрову активність STEM-педагогів.

Дані чітко показують, що вчителі STEM-предметів є найбільш активними користувачами онлайн- та хмарних сервісів для підготовки до уроків. Це свідчить про їхню більшу цифрову зрілість та потенціал для впровадження інноваційних, хмарооріентованих методик у STEM-освіті. Однак, значне використання локальних засобів ІКТ вказує на те, що для повного переходу до хмарооріентованих систем може знадобитися додаткове навчання та заохочення.

Діаграма (рис. 1) ілюструє використання різних сервісів для організації спільної роботи учнів серед опитаних.

Для подальшого статистичного опрацювання вже проаналізованих відповідей було застосовано

критерій χ^2 (хі-квадрат) Пірсона [3] для перевірки незалежності. Цей критерій дозволяє визначити, чи існує статистично значущий взаємозв'язок між двома категоріальними змінними, а саме: категорією предметів, які викладає вчитель та використанням певного типу сервісу (наприклад, онлайн-сервісів, хмарних сервісів або локальних ІКТ).

Обґрунтування вибору критерію χ^2: оскільки обидві змінні (категорія предметів та використання сервісів) є номінальними (категоріальними), критерій χ^2 є найбільш доречним для перевірки їхньої незалежності.

Гіпотези для кожного тесту:

Нульова гіпотеза (H_0): Використання *певного типу сервісу* є незалежним від категорії предметів, які викладає вчитель (тобто немає статистично значущого зв'язку).

Альтернативна гіпотеза (H_1): Використання *певного типу сервісу* не є незалежним від категорії предметів, які викладає вчитель (тобто існує статистично значущий зв'язок).

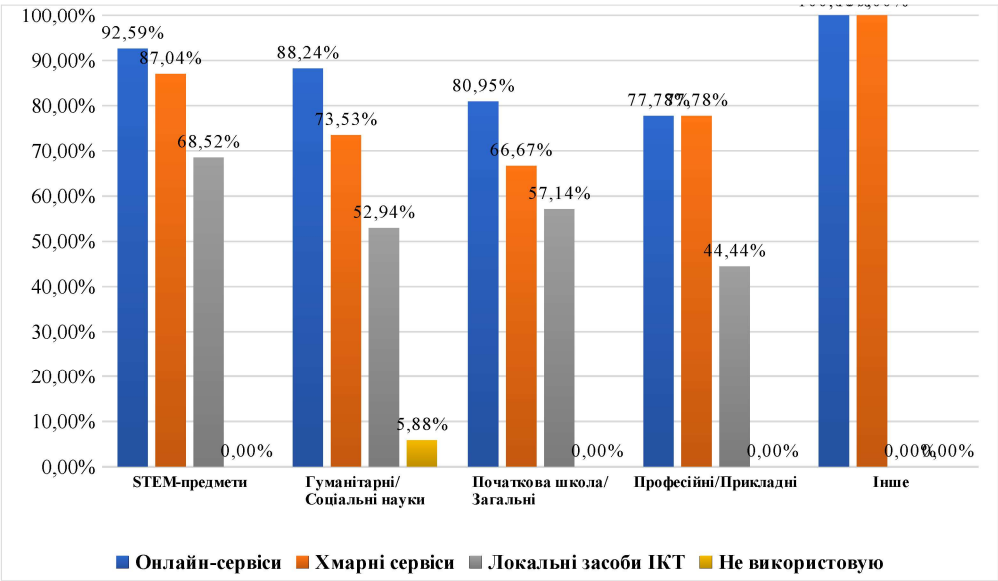


Рис. 1. Діаграма використання певного типу сервісів вчителями згідно категорій предметів

Будемо відхиляти H_0, якщо значення p буде меншим за вибраний рівень значущості α (в даному дослідженні α=0,05).

Статистичне опрацювання (Критерій χ^2). Проведемо окремий χ^2 тест для кожного з основних типів сервісів (онлайн-сервіси, хмарні сервіси, локальні засоби ІКТ, та відмова від використання комп'ютерних сервісів) в залежності від категорій предметів (табл. 6, табл. 7, табл. 8).

Для таблиці 6 значення χ^2: 2,31. Значення p: 0,679. Ступені свободи: 4. Оскільки значення p=0,679 значно більше за α=0,05, ми не маємо достатніх підстав відхилити нульову гіпотезу. Це означає, що використання онлайн-сервісів є статистично незалежним від категорії предметів, які викладають вчителі. Іншими словами, високий рівень використання онлайн-сервісів є загальною тенденцією серед усіх категорій вчителів, а не специфічною особливістю лише деяких предметних областей.

Для таблиці 7 значення χ^2: 3,78. Значення p: 0,436. Ступені свободи: 4. Оскільки значення p=0,436 більше за α=0,05, ми не маємо достатніх підстав відхилити нульову гіпотезу. Це вказує на те, що використання хмарних сервісів є статистично незалежним від категорії предметів. Хоча існують незначні відмінності у відсотках використання в попередньому аналізі, ці відмінності не є статистично значущими. Хмарні сервіси, як і онлайн-сервіси, широко використовуються всіма категоріями вчителів.

Таблиця 6

Тест χ^2 для використання "Онлайн-сервісів"

Категорія предметів	Використовують онлайн-сервіси	Не використовують онлайн-сервіси	Всього
STEM-предмети	50	4	54
Гуманітарні/Соціальні науки	30	4	34
Початкова школа/Загальні	17	4	21
Професійні/Прикладні	7	2	9
Інше	1	0	1
Всього	**105**	**14**	**119**

Таблиця 7

Тест χ^2 для використання "Хмарних сервісів"

Категорія предметів	Використовують хмарні сервіси	Не використовують хмарні сервіси	Всього
STEM-предмети	47	7	54
Гуманітарні/Соціальні науки	25	9	34
Початкова школа/Загальні	14	7	21
Професійні/Прикладні	7	2	9
Інше	1	0	1
Всього	**94**	**25**	**119**

Для таблиці 8 значення χ^2: 3,39. Значення p: 0,495. Ступені свободи: 4. Оскільки значення p=0,495 більше за α=0.05, ми не маємо достатніх підстав відхилити нульову гіпотезу. Це означає, що використання локальних засобів ІКТ також є статистично незалежним від категорії предметів.

Таблиця 8

Тест χ^2 для використання "Локальних засобів ІКТ"

Категорія предметів	Використовують локальні ІКТ	Не використовують локальні ІКТ	Всього
STEM-предмети	37	17	54
Гуманітарні/Соціальні науки	18	16	34
Початкова школа/Загальні	12	9	21
Професійні/Прикладні	4	5	9
Інше	0	1	1
Всього	**71**	**48**	**119**

Тест χ^2 для відповіді "Не використовую комп'ютерні сервіси" не проводився, оскільки у цій категорії дуже низькі очікувані частоти, що могло вплинути на достовірність результатів.

Незважаючи на певні відмінності у відсотках використання сервісів між предметними категоріями, які були виявлені в попередньому описовому аналізі, згідно проведеного статистичного аналізу ці відмінності не є статистично значущими на рівні α=0,05. Це означає, що, з точки зору цієї вибірки, немає достатніх доказів, щоб стверджувати, що вибір або відмова від використання онлайн-, хмарних чи локальних ІКТ-сервісів залежить від того, який предмет викладає вчитель. Високий рівень використання онлайн- та хмарних сервісів є загальною тенденцією серед вчителів, незалежно від їхньої предметної спеціалізації. Це свідчить про те, що ці цифрові технології стали невід'ємною частиною підготовки до уроків для більшості сучасних вчителів в Україні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, було виявлено, що Google сервіси є безумовним лідером серед інструментів для організації спільної роботи учнів, що свідчить про їх високу популярність та інтегрованість в освітнє середовище України. Значно менш поширеними, але все ж активно використовуваними, є платформи Moodle та сервіси Office 365 . Ці дані вказують на загальну тенденцію диверсифікації цифрових інструментів, які застосовують педагоги. Також, аналіз у розрізі предметних категорій показав, що вчителі STEM-предметів є найбільш активними користувачами як онлайн- (92,59%), так і хмарних сервісів (87,04%) для підготовки до уроків. Це свідчить про їх готовність до впровадження інноваційних технологій, що робить їх ключовою цільовою аудиторією для впровадження методик з використанням ШІ. Застосування критерію χ2 (хі-квадрат) Пірсона показало статистичну незалежність між категорією предметів, які викладають вчителі, та фактом використання ними онлайн-, хмарних чи локальних ІКТ-сервісів. Це означає, що високий рівень використання цифрових інструментів є загальною тенденцією для більшості сучасних вчителів, а не особливістю окремих предметних галузей.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці та експериментальній перевірці методики розвитку компетентності вчителів з використання штучного інтелекту в умовах реалізації STEM-освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Lin J. H. Divergence measure based on the Shannon entropy. *IEEE Transactions on Information Theory*. 1991. Vol. 37. P. 145-151. DOI : 10.1109/18.61115.

2. Lytvynova S., Melnyk O. Professional Development of Teachers Using Cloud Services During Non-formal Education. *Proceedings of the 12th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, Kyiv, Ukraine, June 21-24, 2016. CEUR-WS proceedings*. 2016. Vol. 1614. P. 648-655. URL : https://ceur-ws.org/Vol-1614/paper_51.pdf (дата звернення: 20.09.2025).

3. McHugh M. L. The chi-square test of independence. *Biochemia medica*. 2013. Vol. 23. № 2. P. 143–149. DOI : 10.11613/bm.2013.018.

4. Ng D. T. K., Leung J., Su J., Ng R., Chu S. Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology*

Research and Development. 2023. Vol. 71. P. 137-161. DOI : 10.1007/s11423-023-10203-6.

5. Ren X., Wu M. L. Examining Teaching Competencies and Challenges While Integrating Artificial Intelligence in Higher Education. *TechTrends*. 2025. Vol. 69. P. 519–538. DOI : 10.1007/s11528-025-01055-3.

6. Tan X., Cheng G., Ling M. H. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 8. P. 100355. DOI : 10.1016/j .caeai.2024.100355.

7. Utami I. Q., Fahmiyah I., Ningrum R. A., Fakhruzzaman M. N., Pratama A. I., Triangga Y. M. Teacher's acceptance toward cloud-based learning technology in Covid-19 pandemic era. *Journal of Computers in Education*. 2022. Vol. 9, № 4. P. 571–586. DOI : 10.1007/40692-021-00214-8.

REFERENCES

1. Utami, I. Q., Fahmiyah, I., Ningrum, R. A., Fakhruzzaman, M. N., Pratama, A. I., & Triangga, Y. M. (2022). Teacher's acceptance toward cloud-based learning technology in Covid-19 pandemic era. Journal of Computers in Education. 9(4). Pp. 571–586. DOI : https://doi.org/ 10.1007/40692-021-00214-8 [in English]

2. Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. Computers and Education: Artificial Intelligence. 8. 100355. DOI: https://doi.org/10. 1016/j.caeai.2024.100355 [in English]

3. Lin, J.H. (1991) Divergence measure based on the Shannon entropy. IEEE Transactions on Information Theory. 37. Pp. 145-151. DOI : http://dx.doi.org/10.1109/18.61115 [in English]

4. McHugh, M. L. (2013). The chi-square test of independence. Biochemia medica. 23(2). Pp. 143–149. DOI : https://doi.org/10.11613/bm.2013.018 [in English]

5. Ng, D. T. K., Leung, J., Su, J., Ng, R., & Chu, S. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. Educational Technology Research and Development. 71. Pp. 137-161. DOI : https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6 [in English]

6. Lytvynova, S., & Melnyk, O. (2016). Professional development of teachers using cloud services during non-formal education. In Proceedings of the 12th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer (CEUR Workshop Proceedings, Vol. 1614, pp. 648-655). CEUR-WS.org. URL: https://ceur-ws.org/Vol-1614/paper_51.pdf [in English]

7. Ren, X., & Wu, M. L. (2025). Examining teaching competencies and challenges while integrating artificial intelligence in higher education. TechTrends. 69. P. 519–538. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-025-01055-3 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАР'ЄНКО Майя – доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України.

Наукові інтереси: проблема використання сервісів штучного інтелекту в підвищенні кваліфікації вчителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARIENKO Maiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Cloud-Based Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

***Scientific interests**:* the problem of using artificial intelligence services in improving the qualifications of teachers.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 08.01.2026 р.

УДК 37.015.3:37.014.1]:7.01:355.01
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-157-162

МАРУЩАК Оксана –
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0754-6367
e-mail: ksanamar77@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ БЕЗПЕКОВОГО АРТСЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті науково обґрунтовано та представлено концептуальну модель безпекового артсередовища закладу освіти як цілісного механізму мінімізації наслідків воєнної травми та сприяння посттравматичному зростанню особистості. Досліджено присвячено трансформації освітнього простору на терапевтичний континуум для психофізіологічної стабілізації та посттравматичного зростання особистості, актуальність якого зумовлена необхідністю використання арттехнологій як стратегічного інструменту гуманітарної безпеки та реабілітації в умовах війни. Розроблена модель базується на синергетичній взаємодії трьох векторів: концептуально-нормативного, архітектурно-просторового та праксеологічно-технологічного. Концептуально-нормативний вектор інтегрує державні директиви та травмоінформований підхід, який переорієнтовує педагогічну взаємодію з академічного контролю на емпатійну підтримку та відновлення агентності дитини. Архітектурно-просторовий вектор, заснований на принципах нейроархітектури, сенсорної екології та біофілії, розглядає інтер'єр не як пасивне тло, а як активний чинник зниження рівня кортизолу та тривожності шляхом використання криволінійних форм, природного світла та мобільного зонування. Праксеологічно-технологічний вектор охоплює широкий спектр інструментарію: від традиційних ремесел (керамопластика, ткацтво тощо) для сенсорної стабілізації до імерсивних VR-технологій та генеративного штучного інтелекту, що дозволяють безпечно екстерналізувати травматичний досвід у контрольованому цифровому середовищі. Доведено, що точка перетину цих векторів формує безпековий континуум, де створення естетичного об'єкта стає актом катарсичного очищення та доказом спроможності особистості діяти в умовах зовнішнього хаосу. Практична значущість моделі підтверджується аналізом сучасних кейсів, таких як підземні школи та смарт-укриття, що трансформують депресивні технічні

зони на хаби ментального відновлення. Висновки акцентують на важливості резильєнтності педагогів як ключових фасилітаторів цього середовища.

Ключові слова: *безпекове артсередовище, концептуальна модель, травмоінформований підхід, нейроархітектура, посттравматичне зростання, резильєнтність.*

MARUSHCHAK Oksana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Head of Fine and Decorative Art, Technology and Life Safety Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0754-6367
e-mail: ksanamar77@gmail.com

CONCEPTUAL MODEL OF A SAFE ART ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article scientifically substantiates and presents a conceptual model of a safe art environment of an educational institution as a holistic mechanism for minimizing the consequences of war trauma and promoting post-traumatic growth of the individual. The study is devoted to the transformation of the educational space into a therapeutic continuum for psychophysiological stabilization and post-traumatic growth of the individual, the relevance of which is due to the need to use art technologies as a strategic tool for humanitarian security and rehabilitation in war conditions. The developed model is based on the synergistic interaction of three vectors: conceptual-normative, architectural-spatial, and praxeological-technological. The conceptual-normative vector integrates state directives and a trauma-informed approach that reorients pedagogical interaction from academic control to empathic support and restoration of the child's agency. The architectural-spatial vector, based on the principles of neuroarchitecture, sensory ecology and biophilia, considers the interior not as a passive background, but as an active factor in reducing cortisol and anxiety levels through the use of curvilinear forms, natural light and mobile zoning. The praxeological-technological vector covers a wide range of tools: from traditional crafts (ceramics, weaving, etc.) for sensory stabilization to immersive VR technologies and generative artificial intelligence, which allow for the safe externalization of traumatic experiences in a controlled digital environment. It is proven that the intersection point of these vectors forms a security continuum, where the creation of an aesthetic object becomes an act of cathartic purification and proof of the individual's ability to act in conditions of external chaos. The practical significance of the model is confirmed by the analysis of modern cases, such as underground schools and smart shelters, which transform depressive technical zones into hubs of mental recovery. The findings emphasize the importance of teachers' resilience as key facilitators of this environment.

Key words: *safe art environment, conceptual model, trauma-informed approach, neuroarchitecture, post-traumatic growth, resilience.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність розроблення концептуальної моделі безпекового артсередовища зумовлена необхідністю адаптації освітньої системи України до викликів воєнного стану через поєднання державних безпекових пріоритетів, психологічної реабілітації та інклюзії. По-перше, арттехнології стають ключовим практичним інструментом реалізації державної політики щодо розбудови безпечного освітнього простору. По-друге, вони забезпечують ефективну невербальну екстерналізацію травматичного досвіду учнів, сприяючи подоланню тривожності та запобіганню вторинній травматизації. По-третє, в умовах зростання кількості дітей з особливими потребами, арттерапія виступає універсальною мовою комунікації, що гуманізує інклюзивне середовище та забезпечує швидку соціалізацію. Крім того, за умов обмеженого фінансування, такі методи є економічно доступним способом суттєвого покращення психоклімату в закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування безпекового освітнього середовища засобами інтеграції мистецьких практик перебуває у центрі уваги науковців протягом останніх років, що зумовлено необхідністю оперативного реагування на виклики глобальної нестабільності. Фундаментальною працею у цій галузі є дослідження Л. Герасименко [7], де розглядаються технології підтримки психологічної безпеки в умовах дистанційного та змішаного навчання, а педагог визначається як «оплот стабільності». Значний внесок у дослідження артпедагогіки в умовах війни зроблено в межах експериментів Школи гуманітарної праці (м. Херсон), результати яких підтвердили, що гуманітарна артпедагогіка відновлює когнітивний фокус та емоційну безпеку навіть під обстрілами [10]. У дисертаційному дослідженні Н. Косенко обґрунтовано перехід від жорстких коридорних систем до гнучких багатофункціональних зон, що є важливим для організації артпросторів [5]. Питання арттерапевтичного середовища як чинника психологічної безпеки детально висвітлено у працях О. Вознесенської та М. Сидоркіної, які довели роль творчості у становленні особистості та корекції психоемоційного стану [4]. Останнім часом науковий дискурс змістився в бік соціокультурного потенціалу методу як інструменту соціальної інтеграції та реабілітації вразливих груп, зокрема внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та ветеранів [1-3; 6]. Міжнародна наукова спільнота, зокрема Шамма Аль Кутба [8] та Майкл Бузер [9], активно вивчає потенціал мистецтва як невербального засобу самовираження в зонах конфліктів, що дозволяє постраждалим відновити почуття ідентичності та оптимізму. Узагальнення напрацювань вітчизняних і закордонних досліджень свідчить, що попри вивченість окремих аспектів безпеки, існує потреба в їх системному поєднанні в єдину архітектоніку освітнього процесу. Сучасні виклики вимагають формування цілісного безпекового континууму, де правові гарантії, фізичний простір і креативні технології функціонують як єдиний механізм.

Мета статті полягає у розкритті концептуальної моделі безпекового артсередовища закладу освіти як синергетичного поєднання норма-тивних, архітектурних і праксеологічних векторів, спрямованих на формування безпекового континууму та посттравматичне зростання особистості в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синтез державно-нормативних засад, дизайнерсько-ергономічних підходів і психолого-педагогічного інструментарію дозволив розробити інтегрований підхід на основі тривимірної структури безпеки. Такий синтез є необхідним, оскільки ці напрями взаємодоповнюють один одного, зокрема, нормативна база без практичного інструментарію залишається декларативною, а психологічні практики без належно облаштованого простору втрачають ефективність. Представлена нами концептуальна модель безпекового артсередовища закладу освіти демонструє синергетичний ефект взаємодії за трьома основними векторами, що формують цілісне поле безпеки особистості в освітньому просторі (рис. 1). Кожен вектор у моделі виконує свою специфічну роль, забезпечуючи цілісність системи.



Рис. 1. Концептуальна модель безпекового артсередовища закладу освіти

Концептуально-нормативний вектор інтегрує законодавчі директиви та травмоінформовану філософію, що забезпечує легітимізацію та методологічну чіткість усіх подальших дій. Без цього компонента артсередовище залишалося б суто естетичним об'єктом, позбавленим стратегічного реабілітаційного вектора. Основним інструментальним компонентом цієї системи виступає гуманітарна свідомість, яка трансформує теоретичні знання про безпеку у внутрішні психологічні установки та практичні алгоритми дії. Державна політика України в галузі освіти оперативно відреагувала на виклики війни, створивши розгалужену нормативну базу для психологічного супроводу учасників освітнього процесу.

Законодавчий фундамент дає змогу інтегрувати безпекові технології безпосередньо у повсякденну діяльність установ, перетворюючи їх на гуманітарні щити, що забезпечують неперервність освіти та нейтралізують деструктивний зовнішній тиск. Методологічною основою цієї трансформації є травмоінформований підхід. Це не просто інструментарій психологічної корекції, а метаметодологічна платформа, що реструктуризує всю архітектуру взаємовідносин. В основі цієї філософії лежить визнання воєнної травми системним чинником, який переформатовує нейробіологічні контури суб'єктів навчання. Питання травмоінформованої педагогіки зміщується від «Що з тобою не так?» до емпатійного «Що з тобою сталося?», що дозволяє розглядати деструктивну поведінку як адаптивну реакцію на ненормальні обставини.

Травмоінформований підхід базується на шести ключових принципах: фізична та емоційна безпека, довіра та прозорість, підтримка за моделлю «рівний-рівному», співробітництво та участь, вибір і контроль, а також врахування культурних і гендерних аспектів. В артпросторі ці принципи реалізуються через створення «куточків спокою», використання візуальних розкладів та надання учню права на вибір матеріалів і тем, що відновлює його особистісну агентність і протидіє стану вивченої безпорадності.

Архітектурно-просторовий вектор створює необхідні фізичні умови, трансформуючи заклади освіти з типових об'єктів на адаптивні, багатофункціональні середовища, придатні для арттерапевтичної діяльності. Спираючись на принципи нейроархітектури, ми визначаємо освітній простір не як пасивний фон, а як активного учасника терапевтичного та когнітивного процесів, що забезпечує сенсорну екологію та психологічну передбачуваність.

Реалізація сучасного артпростору базується на синергії кількох ключових нейроархітектурних чинників, кожен з яких має специфічний психофізіологічний вплив. Зокрема, геометрична м'якість інтер'єру, що досягається шляхом упровадження криволінійних форм, заокруглених меблів та арочних перекриттів, підсвідомо сприймається індивідом як безпечна, що призводить до об'єктивного зниження частоти серцебиття та

рівня тривожності. Цей ефект підсилюється належною організацією інсоляції та світлового режиму, а саме максимальне використання природного світла через панорамні вікна або системи «динамічного світла» в укриттях регулює циркадні ритми, запобігаючи розвитку апатії та хронічної втоми.

Важливим складником сенсорного комфорту є принципи біофілії, які передбачають інтеграцію елементів живої природи (вертикальне озеленення, використання натуральної деревини та каменю) безпосередньо в інтер'єр. Такий контакт з природними фактурами знижує рівень кортизолу, нівелюючи наслідки тривалого стресу. Водночас для запобігання сенсорному перевантаженню важливого значення набуває акустичний комфорт, що забезпечується використанням звукопоглинальних панелей та м'яких текстур у зонах релаксації.

Завершальним елементом архітектурного вектору є просторова гнучкість, яка реалізується через використання мобільних перегородок, модульних меблів і створення ніш для усамітнення. Така організація середовища відновлює у особистості відчуття агентності – здатності контролювати простір та адаптувати його під власні актуальні потреби, що є основним чинником подолання психологічної безпорадності в умовах воєнного стану.

Практична реалізація цих стратегій в Україні (2022-2025 рр.) демонструє трансформацію школи у багатофункціональний соціальний хаб. Прикладом є проєкт «Future School for Ukraine» з модульною архітектурою та підземні школи у Харкові, де системи динамічного освітлення успішно нейтралізують гнітючу атмосферу підвальних приміщень. Смарт-укриття CLUST SPACE в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» доводить, що за допомогою кольору та ергономічного зонування депресивні технічні приміщення можуть стати безпековими хабами для ментального відновлення молоді.

Структура артпростору повинна передбачати функціональний розподіл на сектори: творчий сектор (зона активної експресії), ігровий сектор (зона природної адаптації), розвивальний сектор (зона критичного мислення та соціалізації) та сектор сенсорної декомпресії («тихий куточок»). Останній є особливо необхідним у травмоінформованому просторі для запобігання сенсорному перевантаженню у дітей з ПТСР або РАС. Сенсорна екологія артцентру базується на принципах універсального дизайну, де фізичні подразники гармонізуються з порогами сприйняття особистості.

Таким чином, архітектура та дизайн приміщень стають засобом захисту від повторних психологічних травм. Кожна деталь інтер'єру тут працює на те, щоб дитина почувалася в безпеці та швидше поверталася до емоційної норми.

Праксеологічно-технологічний вектор становить динамічну складову моделі – інструментарій дії. Він охоплює еволюційний шлях від традиційних ремесел до передових цифрових технологій (VR, AI), що дозволяє адаптувати процес підтримки до індивідуальних потреб учня. В основі праксеологічного підходу лежить формування резильєнтності – динамічної здатності особистості до посттравматичного зростання через активну творчу діяльність.

Декоративно-ужиткове мистецтво в травмоінформованому просторі є інструментом сенсорної стабілізації. Робота з дрібною моторикою активує префронтальну кору мозку, відновлюючи самоконтроль і планування. Керамопластика дозволяє фізично відреагувати на агресію та відновити суб'єктність, а ритмічне ткацтво чи вишивка діють як динамічна медитація. Сучасні арттехнології інтегрують цифрові рішення у традиційну практику, створюючи високотехно-логічний інструментарій для подолання психотравми. Це забезпечує перехід від пасивного споглядання до активної творчої дії, де технології стають посередником між особистістю та безпековим середовищем.

Провідне місце у цьому процесі посідають імерсивні VR-технології, що створюють безпечні віртуальні ландшафти для нівелювання гнітючого впливу укриттів. Використання інструментів на кшталт Open Brush для 3D-малювання та генеративного ШІ як «емоційного медіатора» дозволяє безпечно екстерналізувати травматичний досвід. Особливий інтерес становлять гібридні формати, а саме трансформація фізичного об'єкта (наприклад, глиняного «образу страху») у цифрову VR-модель дає змогу маніпулювати страхом, змінюючи його параметри. Це на нейрофізіологічному рівні відновлює відчуття контролю над ситуацією та сприяє емоційному розвантаженню.

Завершальним етапом технологічного впливу є колективні артпроєкти, які виконують функцію соціальної інтеграції, зокрема для дітей-ВПО. Спільне створення муралів або участь у патріотичних волонтерських акціях трансформує похмурі приміщення на зони колективної надії. Це дає учасникам відчуття «права власності» на середовище та переводить дитину зі статусу «постраждалої» у статус активного суб'єкта допомоги, що є фундаментальною умовою посттравматичного зростання.

Таким чином, праксеологічно-технологічний вектор поєднує інноваційну цифрову агентність з перевіреною часом сенсорною терапією, створюючи цілісний механізм психосоціального відновлення в освітньому просторі.

Точка перетину концептуально-нормативного, архітектурно-просторового та праксеологічно-технологічного векторів визначає формування *безпекового континууму та посттравматичне зростання особистості*. Це стійкий стан середовища, де безпека забезпечується не лише відсутністю фізичної загрози, а й наявністю психологічного ресурсу для розвитку. Саме на межі теоретичних знань, безпечного фізичного простору та інноваційних технологій виникає можливість для переходу від стратегії виживання до посттравматичного зростання особистості.

Посттравматичне зростання розглядається як позитивна психологічна зміна, що виникає в

результаті боротьби з високовикличними життєвими обставинами. У межах безпекового артсередовища це реалізується через механізми символічного заміщення: травматичний досвід війни трансформується у творчу енергію. Артпростір стає місцем катарсичного очищення, де створення естетичного об'єкта стає матеріальним доказом успішності та спроможності дитини діяти, незважаючи на зовнішній хаос.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Створення безпекового середовища в умовах війни потребує синергії концептуальних, архітектурних і праксеологічних рішень. Представлена концептуальна модель безпекового артсередовища закладу освіти є стратегічним інструментом відновлення ментального здоров'я у кризовий період. Концептуально-нормативний вектор забезпечує методологічну базу через травмоінформований підхід, пріоритезуючи психофізіологічну стабілізацію над академічними показниками. Архітектурно-просторовий вектор, спираючись на нейроархітектуру, формує фізичне «поле безпеки», що утримує нервову систему учнів у «вікні толерантності» через біофільний дизайн та ергономіку. Праксеологічно-технологічний вектор поєднує традиційне декоративне мистецтво з цифровими інструментами, формуючи реабілітаційний цикл, де творчість стає засобом зміцнення резильєнтності та перетворення травматичного досвіду на ресурс.

Модель артсередовища забезпечує умови для посттравматичного зростання особистості, виходячи за межі адаптації. Перспективи подальших розвідок охоплюють розроблення методик використання VR-технологій в укриттях для нейтралізації панічних атак і вивчення впливу AI-систем на соціалізацію підлітків-ВПО. Окрему увагу варто приділити підтримці резильєнтності педагогів як фасилітаторів артпростору, адже їхній стан є визначальним для стабільності всього освітнього середовища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. Арт-терапія як засіб реабілітації учасників бойових дій в умовах російсько-українського збройного конфлікту. *Українознавчий альманах*. 2020. Вип. 26. С. 8-12. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2020.26.1

2. Арт-терапія в процесі реабілітації Захисників і Захисниць України. *Департамент соціальної та ветеранської політики*. 2023. 2 жовтня. URL: https://dsp.kyivcity.gov.ua/news/art-terapiya-v-protsesi-reabilitatsii-zakhisnikiv-izakhisnits-ukrainidsp.kyivcity.gov.ua (дата звернення: 03.01.2026).

3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. К.: КНУ імені Тараса Шевченка. 2015. № 3 (29). С. 40-47. URL: https://surl.li/dnlfjq (дата звернення: 04.01.2026).

4. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. К.: Золоті ворота. 2016. 202 с. URL: http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Voznesenska-O.L.-Art-terapiya-u-podolanni-psyhichnoyi-travmy-anotatsiya-zmist.pdf (дата звернення: 02.01.2026).

5. Косенко Д. Ю. Дизайн інтер'єру закладів середньої освіти: історичний розвиток і сучасні тенденції: дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.07 / Київський національній університет технологій та дизайну. Київ, 2021. 316 с. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/19062/1/diss_Kosenko.pdf (дата звернення: 01.01.2026).

6. Митрофанова-Керсанова Л. А., Кочерга Є. В., Яковліва О. П., Яременко Л. Г., Сауріна О. І. Арттерапія в контексті соціально-педагогічної підтримки та реабілітації особистості. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 5(51). С. 2108-2124. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-2108-2124

7. Технології підтримки психологічної безпеки освітнього середовища в кризових умовах і повоєнний час: монографія / за заг. ред. Л. В. Герасименко. Кременчук, 2024. 234 с. URL: https://surl.li/mzuqwd (дата звернення: 29.12.2025).

8. Al Qutbah S. Art in Conflict Zones: A Language of Survival for Women and Children. *Trends Research & Advisory*. 2023-2024. URL: https://trendsresearch.org/insight/art-in-conflict-zones-a-language-of-survival-for-women-and-children/ (дата звернення: 28.12.2025).

9. Buser M., Brännlund E., Holt N. J., Leeson L., Mytton J. Creating a difference – a role for the arts in addressing child wellbeing in areas of conflict. *Arts & Health*. 2023. Vol. 18. Issue 1. P. 1-15. DOI: https://doi.org/10.1080/17533015.2023.2168710

10. Kyianovskyi A., Pozdniakova T. Humanitarian Art Pedagogy and Psychological Resilience: The Case of the School of Humanitarian Labour (Kherson, Ukraine). *Scientific-Pedagogical Reports*. 2025. № 4. С. 112-128. DOI: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-8153890/v1

REFERENCES

1. Averianova, N. (2020). Art-terapiia yak zasib reabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii v umovakh rosiisko-ukrainskoho zbroinoho konfliktu [Art therapy as a means of rehabilitation of combatants in the context of the Russian-Ukrainian armed conflict]. Ukrainoznavchyi almanakh. Vyp. 26. S. 8-12. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2020.26.1 [in Ukrainian]

2. Departament sotsialnoi ta veteranskoi polityky. (2023, October 2). Art-terapiia v protsesi reabilitatsii Zakhysnykiv i Zakhysnyts Ukrainy [Art therapy in the process of rehabilitation of Defenders of Ukraine]. URL: https://dsp.kyivcity.gov.ua/news/art-terapiya-v-protsesi-reabilitatsii-zakhisnikiv-izakhisnits-ukrainidsp.kyivcity.gov.ua [in Ukrainian]

3. Voznesenska, O. L. (2015). Art-terapiia yak zasib psykhosotsialnoho vidnovlennia osobystosti [Art therapy as a means of psychosocial recovery of personality]. Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky. № 3 (29). S. 40-47. URL: https://surl.li/dnlfjq [in Ukrainian]

4. Voznesenska, O. L., & Sydorkina, M. Yu. (2016). Art-terapiia u podolanni psykhichnoi travmy: praktychnyi posibnyk [Art therapy in overcoming psychological trauma: a practical guide]. Kyiv: Zoloti vorota. URL: http://media osvita.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Voznesenska-O.L.-Art-terapiya-u-podolanni-psyhichnoyi-travmy-anotatsiya-zmist.pdf [in Ukrainian]

5. Kosenko, D. Yu. (2021). Dyzyan interieru zakladiv serednoi osvity: istorychnyi rozvytok i suchasni tendentsii [Interior design of general education institutions: historical development and modern tendencies]: dys. … kand. mystetstvoznavstva: 17.00.07 / Kyivskyi natsionalnii universytet tekhnolohii ta dyzainu. Kyiv, 2021. 316 s. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/19062/1/diss_Kosenko.pdf [in Ukrainian]

6. Mytrofanova-Kersanova, L. A., Kocherha, Ye. V., Iakovliva, O. P., Iaremenko, L. H., & Saurina, O. I. (2025). Artterapiia v konteksti sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ta reabilitatsii osobystosti [Art therapy in the context of socio-pedagogical support and rehabilitation of personality].

Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»). Vyp. 5(51). S. 2108-2124. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-2108-2124 [in Ukrainian]

7. Herasymenko, L. V. (Ed.). (2024). Tekhnolohii pidtrymky psykholohichnoi bezpeky osvitnioho seredovyshcha v kryzovykh umovakh i povoiennyi chas [Technologies for maintaining the psychological safety of the educational environment in crisis conditions and post-war time]: monohrafiia. Kremenchuk. URL: https://surl.li/mzuqwd [in Ukrainian]

8. Al Qutbah, S. (2023-2024). Art in Conflict Zones: A Language of Survival for Women and Children. Trends Research & Advisory. URL: https://trendsresearch.org/insight/art-in-conflict-zones-a-language-of-survival-for-women-and-children/ [in English]

9. Buser, M., Brännlund, E., Holt, N. J., Leeson, L., & Mytton, J. (2023). Creating a difference – a role for the arts in addressing child wellbeing in areas of conflict. Arts & Health. 18(1). Pp. 1-15. https://doi.org/10.1080/17533015.2023.2168710 [in English]

10. Kyianovskyi, A., & Pozdniakova, T. (2025). Humanitarian Art Pedagogy and Psychological Resilience: The Case of the School of Humanitarian Labour (Kherson, Ukraine). Scientific-Pedagogical Reports. (4). Pp. 112-128. DOI: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-8153890/v1 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРУЩАК Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів технологій та художників декоративного мистецтва; формування національної ідентичності особистості засобами етнодизайну та декоративно-ужиткового мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARUSHCHAK Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Head of Fine and Decorative Art, Technology and Life Safety Department Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future technology teachers and decorative art artists; formation of national identity of the individual through ethnodesign and decorative and applied arts.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 37.018.43:004.896:005.336.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-162-168

ЗАКАРЛЮКА Ірина –
асистент кафедри інформатики
та прикладної математики
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5615-4151
e-mail: irinazakar@kdpu.edu.ua

ЗАСОБИ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПРОВАДЖЕННЯ STEAM-ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті проведено комплексне дослідження засобів освітньої робототехніки як провідного інструменту реалізації концепції STEAM-освіти в умовах трансформації освітнього простору та переходу до змішаного навчання. Науковий пошук ґрунтується на детальному аналізі актуальної нормативно-правової та методичної бази STEM/STEAM-освіти в Україні, що охоплює державні стратегії розвитку, профільні накази Міністерства освіти і науки України та оновлені модельні навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. Автором акцентовано увагу на тому, що освітня робототехніка виступає не лише технічним засобом, а й ключовою методологічною платформою для реалізації міждисциплінарного підходу, що дозволяє інтегрувати знання з природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики в єдиний пізнавальний контекст.

Особливе місце в роботі посідає обґрунтування ролі робототехнічних систем у формуванні STEAM-компетентностей, серед яких виокремлено критичне та алгоритмічне мислення, навички командної взаємодії, креативність та здатність до розв'язання складних технологічних завдань. На основі системного аналізу психолого-педагогічних особливостей здобувачів освіти – від дошкільного віку до підліткового періоду – у статті диференційовано критерії добору робототехнічного інструментарію. Доведено необхідність врахування вікових можливостей, характеру провідної діяльності (від ігрової до навчально-дослідницької) та динаміки розвитку когнітивних процесів (пам'яті, уваги, просторової уяви).

У межах дослідження структуровано рекомендації щодо використання конкретних робототехнічних рішень: від базових наборів для раннього розвитку (Lego WeDo 2.0 Education, Lego Education SPIKE Essential, Smart Robot Premium, VEX GO) до складних програмованих систем для старшої школи (Arduino, Micro:bit). Окрему увагу приділено методиці організації освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматах. Охарактеризовано потенціал онлайн-середовищ програмування та віртуальних симуляторів (Makeblock mBot, Arduino Kit тощо), що дозволяють підтримувати безперервність навчання та забезпечувати високий рівень інтерактивності навіть за відсутності фізичного доступу до конструкторів.

Результати дослідження підтверджують, що освітня робототехніка є універсальним, гнучким і високоефективним засобом STEAM-освіти. Вона не лише забезпечує органічну інтеграцію навчального змісту, а й виступає потужним чинником підвищення внутрішньої мотивації учнів до самоосвіти. Автори приходять до висновку, що впровадження адаптованих методик робототехніки дозволяє нівелювати виклики сучасного освітнього середовища, готуючи конкурентоспроможних фахівців для інноваційної економіки.

***Ключові слова**: STEAM-освіта, освітня робототехніка,засоби освітньої робототехніки, змішане навчання, міждисциплінарний підхід, STEAM-компетентності, цифрові симулятори, вікові особливості, програмовані конструктори; інженерно-технологічна підготовка.*

ZAKARLIUKA Iryna –
Assistant Lecturer at the Department
of Computer Science and Applied Mathematics
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5615-4151
e-mail: irinazakar@kdpu.edu.ua

EDUCATIONAL ROBOTICS TOOLS AS AN INSTRUMENT FOR THE IMPLEMENTATION OF STEAM EDUCATION IN BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS

The article presents a comprehensive study of educational robotics tools as a leading instrument for the implementation of the STEAM education concept under conditions of educational space transformation and the transition to blended learning. The research is based on a detailed analysis of the current regulatory, legal, and methodological framework of STEM/STEAM education in Ukraine, including state development strategies, relevant orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine, and updated model curricula for general secondary education institutions. The author emphasizes that educational robotics functions not only as a technical resource but also as a key methodological platform for implementing an interdisciplinary approach, enabling the integration of knowledge from natural sciences, technology, engineering, arts, and mathematics into a unified cognitive context.

A special focus is placed on substantiating the role of robotic systems in the formation of STEAM competencies, among which critical and algorithmic thinking, teamwork skills, creativity, and the ability to solve complex technological problems are highlighted. Based on a systematic analysis of the psychological and pedagogical characteristics of learners – from preschool age to adolescence – the article differentiates criteria for selecting appropriate robotic tools. The necessity of considering age-related capabilities, the nature of dominant activities (from play-based to educational and research-oriented), and the dynamics of cognitive process development (memory, attention, spatial imagination) is substantiated.

Within the framework of the study, recommendations for the use of specific robotic solutions are systematized, ranging from basic kits for early development (Lego WeDo 2.0 Education, Lego Education SPIKE Essential, Smart Robot Premium, VEX GO) to advanced programmable systems for upper secondary education (Arduino, Micro:bit). Particular attention is paid to the methodology of organizing the educational process in distance and blended learning formats. The potential of online programming environments and virtual simulators (Makeblock mBot, Arduino Kit, etc.) is characterized, demonstrating their ability to ensure continuity of learning and a high level of interactivity even in the absence of physical access to construction kits.

The research findings confirm that educational robotics is a universal, flexible, and highly effective tool for STEAM education. It not only ensures the organic integration of educational content but also acts as a powerful factor in increasing students' intrinsic motivation for self-directed learning. The author concludes that the implementation of adapted robotics methodologies helps mitigate the challenges of the modern educational environment, contributing to the preparation of competitive professionals for an innovation-driven economy.

Key words: *STEAM education, educational robotics, educational robotics tools, blended learning, interdisciplinary approach, STEAM competencies, digital simulators, age-related characteristics, programmable construction kits, engineering and technological training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному суспільстві стрімкі зміни глобальної економіки зумовлюють суттєві трансформації ринку праці. Значна частина традиційних професій поступово зникає внаслідок автоматизації та цифровізації виробничих процесів, водночас з'являються нові професії як відповідь на виклики технологічного прогресу. За таких умов зростає потреба у фахівцях, здатних до міждисциплінарного мислення, швидкої адаптації, креативного розв'язання проблем та використання сучасних цифрових технологій у професійній діяльності.

Відповідно, система освіти потребує оновлення змісту, форм і методів навчання з орієнтацією на формування ключових компетентностей XXI століття. Одним із перспективних напрямів модернізації освітнього процесу є впровадження STEAM-освіти, що інтегрує природничо-наукові, технічні, інженерні, мистецькі та математичні компоненти й забезпечує цілісний підхід до розвитку особистості здобувача освіти.

Важливу роль у реалізації STEAM-підходу відіграють засоби освітньої робототехніки, поєднуючи теоретичні знання з практичною діяльністю та сприяють розвитку алгоритмічного мислення, креативності, командної взаємодії й навичок проєктної діяльності. Робототехніка виступає ефективним інструментом інтеграції навчальних дисциплін і створює умови для активного, дослідницько-діяльнісного навчання.

Особливої актуальності набуває використання засобів освітньої робототехніки в умовах змішаного навчання, що поєднує очні та дистанційні формати й стало невід'ємною складовою освітнього процесу в умовах цифровізації та соціальних викликів. Змішане навчання відкриває нові можливості для персоналізації освітнього маршруту, водночас потребує науково обґрунтованого добору педагогічних інструментів і технологій, здатних забезпечити якість освіти та ефективну реалізацію STEAM-підходу.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження педагогічного потенціалу засобів освітньої робототехніки як інструменту впровадження STEAM-освіти в умовах змішаного навчання, що й зумовлює вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні існує певний дисбаланс між запитом на фахівців високотехнологічних професій та значною кількістю професій, які можуть зникнути, або змінитись під впливом автоматизації протягом наступних 10-15 років. Так аналізуючи дані інформаційної системи «Вступ.ОСВІТА.UA» [3] за 2025 рік про рейтинг спеціальностей за кількістю заяв, поданих вступниками для здобуття ступеня бакалавра (магістра медицини, фармації та ветеринарії) на основі повної загальної середньої освіти за всіма формами навчання, найбільше подало заяви на спеціальності: «Менеджмент» (69 385 заяв), «Філологія» (55 911), «Психологія» (55 571), «Маркетинг» (37 581), «Економіка» (33 540), «Комп'ютерні науки» (31 688) та «Право» (28 317) [8]. З іншого боку, економіка України, особливо в

умовах воєнного стану та необхідності швидкого відновлення, відчайдушно потребує інженерів, технічних фахівців і прикладних науковців – спеціалістів із логістики, хіміків, біологів, авіаційних конструкторів, інженерів БпЛА. У переліку МОН найбільший дефіцит у сфері охорони здоров'я, освіти й інженерії. На фоні загального зниження інтересу до технічних спеціальностей ринок праці демонструє абсолютно протилежну тенденцію. Саме зараз інженерні спеціальності, що зазвичай вважають «важкими», мають найбільшу кількість вакансій із високою заробітною платою [6]. Передбачається, що в найближчі роки приблизно 75% усіх нових робочих місць потребуватимуть кваліфікації та навичок у галузі науки, техніки та математики. Тому щоб достойно конкурувати на міжнародному ринку праці, українські школярі повинні вже з молодшого шкільного віку навчатися за принципами STEAM [7].

Адже, саме STEAM-освіта сприяє розвитку: критичного, інженерного й алгоритмічного мислення, навичок оброблення інформації й аналізу даних, цифрової грамотності, креативних якостей, інноваційності, навичок комунікації та командної роботи. Тому сьогодні багато науковців та вчителів-практиків займаються дослідженням методики та засобів впровадження STEAM-освіти. О. Струтинська та А. Василюк в своїй роботі визначили освітню робототехніку як засіб впровадження STEAM-освіти [9, 10]. Підтримуємо думку, що заняття робототехнікою потребують інтеграційних знань з математичних дисциплін (розрахунки, формули, геометричні фігури на площині та в просторі), знання з інформатичної галузі (основи програмування та навики алгоритмічного мислення), знання фізичних законів та принципи механічних вузлів, біолого-хімічні основи джерел енергії та знання географії та астрономії для розуміння умов застосування роботів. Саме такий підхід транслює STEAM-освіта, що гарно відображається в робототехніці. Незважаючи на фундаментальний та трансдисциплінарний характер занять з робототехніки, вони є гарним мотиваційним інструментом до пізнавальної діяльності дітей. Яскраві емоційні враження формують позитивне ставлення до об'єкта процесу пізнання. Крім того, хочемо акцентувати увагу на потенціалі робототехніки в реалізації діяльнісного підходу, який на думку І. Беха «основа для розвитку особистості, самостійності та вміння застосовувати знання на практиці через проблемні ситуації та інтерактивні методи» [2]. В основі діяльнісного підходу покладено тезу «знання здобуваються не в готовому вигляді, а в процесі власної активної діяльності». Тому освітня робототехніка може бути тим засобом, який змінить загальну тенденцію у ставленні до природничо-математичних дисциплін, як до «складних і не зрозумілих».

Таким чином, освітня робототехніка без заперечно є ефективним засобом впровадження STEAM-освіти, яка в свою чергу вирішує питання профорієнтаційної підготовки майбутніх фахівців високотехнологічних галузей.

Проте потребує уточнення питання про визначення умов впровадження STEAM-освіти, зокрема, освітньої робототехніки в освітній процес. Саме в цьому ми вбачаємо проблему, яка потребує розв'язання.

Метою статті є обґрунтування освітньої робототехніки як ефективного інструменту впровадження STEAM-освіти в умовах змішаного навчання шляхом аналізу нормативно-правової бази, модельних навчальних програм, психолого-педагогічних особливостей різновікових груп та визначення критеріїв добору засобів освітньої робототехніки для різних рівнів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочнемо огляд законодавчої бази, що визначає STEM-освіту. Нормативно-правова база STEM-освіти в Україні ґрунтується на Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року (розпорядження КМУ № 960-р від 05.08.2020), що задає стратегічний вектор, а також на численних наказах МОН та ІМЗО щодо впровадження інноваційних проєктів, створення STEM-лабораторій, розробки типових переліків обладнання та проведення відповідних заходів для розвитку STEM-компетентностей школярів, серед них варто відмітити [1]:

План заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року. (Розпорядження КМУ від 13.01.2021 № 131-р;

Наказ МОН про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій (Наказ № 574 від 29.04.2020);

Про створення робочих груп з розроблення пропозицій до Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій (Наказ МОН № 1247 від 12.09.2025 року);

Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році» (Лист ІМЗО від 18.07.2025 №21/08-624) [4].

Наказ МОН про реалізацію інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Система робототехнічного проєктування на уроках інформатики в базовій школі» у вересні 2024 – серпні 2029 років (Наказ № 1189 від 22.08.2024).

Таким чином, можемо наголошувати на всебічній підтримці та створенні сприятливих умов Урядом для популяризації та впровадження STEAM-освіти в Україні, зокрема, освітньої робототехніки.

З метою забезпечення впровадження STEAM-освіти розроблено типову освітню програму для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти «Реалізація технології STEM-освіти в гімназії» [12], та типову освітню програму для 10-12 класів закладів загальної середньої освіти, яка забезпечує здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням, зокрема в частині, що стосується STEM-кластеру [11].

На сьогодні впровадження STEAM-освіти може бути реалізоване у формі спеціальних та

елективних курсів, факультативів, а також різноманітних гуртків: науково-технічних, з робототехніки, інженерії та природничих дисциплін на всіх рівнях освіти. На рівні базової середньої освіти забезпечується двома формами: вивчення окремого міжгалузевого інтегрованого курсу STEM або інтеграції модулів STEM у навчальні предмети/інтегровані курси. Вивчення окремого самостійного курсу STEM здійснюється за модельними навчальними програмами, що мають гриф МОН, а саме:

Модельна навчальна програма «STEM. 5-6 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» (авт. О. Бутурліна, О. Артєм'єва) [5];

Модельна навчальна програма «STEM. 7-9 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» (авт.О. Бутурліна, О. Артєм'єва, С. Крижановський, Т. Мізіченко, Н. Мостепан, Г. Новікова, О. Хорищенко) [5];

Модельна навчальна програма «STEM. 7-9 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» (авт. Т. Засєкіна, О. Коршунова, І. Василашко) [5];

Модельна навчальна програма «STEM. 5-9 класи (міжгалузевий інтегрований курс)» (автори Ф. Левченко, А. Озарчук, В. Рогоза, О. Скуловатов, В. Сіпій, М. Тишковець) [5].

У запропонованих програмах питання робототехніки вивчаються як окремі теми модулів та змістових ліній. Друга форма реалізується у вигляді інтеграції модулів STEM у навчальні предмети/інтегровані курси, що дозволяє створювати авторські курси з акцентом на освітню робототехніку. Проте, є і модельні навчальні програми рекомендовані МОН «Робототехніка. 5-6 класи» та «Робототехніка. 7-9 класи» (авт. І. Сокол, О. Ченцов) [5]. Автори цих програм вбачають вивчення робототехніки на основі програмування одноплатного мікрокомп'ютера micro:bit, що був створений некомерційною британською організацією The Micro:bit Educational Foundation, з метою навчання учнів основ програмування та схемотехніки. Основні етапи занять з класичної робототехніки: проектування, конструювання, програмування, тестування та вдосконалення моделі. Оскільки micro:bit є інтегрованим рішенням одноплатного комп'ютера, то процес проєкуваняя, конструювання (побудови) фізичного робота зведено до мінімального процесу, а саме цей процес є мотиваційним аспектом пізнавальної діяльності учнів в початковій школі та перехідному етапі основної школи(5-6 класи). Тому було проведено аналіз різних засобів освітньої робототехніки та сформовано рекомендації щодо їх вибору для впровадження в освітній процес.

Розглянемо критерії, що впливають на вибір засобів робототехніки. Серед них можна виділити: вікові обмеження, можливості конструювання, онлайн середовища розробки (симулятори). Вікові обмеження зумовлено тим, що у різному віці основні пізнавальні властивості та процеси (пам'ять, увага, уява, провідна діяльність) мають різні види, об'єми, прояви. Характеристика психологічних якостей для різновікових груп наведена у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика психологічних якостей для різновікових груп

Психологічні якості	Дошкільний вік (4-6/7 років)	Молодший шкільний вік (7-10 років)	Підлітковий вік (11-14/15 років)
Пам'ять	Мимовільна пам'ять ще домінує, але розвивається довільна	Критичний період для розвитку довільної пам'яті, формування логічної пам'яті та прийомів запам'ятовування	Стає довільною, осмисленою, пов'язана з інтересами, планами на майбутнє
Уява	Активно розвивається, стає основою гри. Перехід від репродуктивної до творчої уяви	Творча уява вдосконалюється	Розвивається здатність до абстрактного мислення, планування майбутнього
Увага:	Поступово переходить від мимовільної до довільної, але ще нестійка	Формується довільна увага, здатність до тривалого зосередження	Стає більш цілеспрямованою, здатною концентруватися на складних задачах.
Мислення:	Образно-схематичне, наочно-образне	Розвиток логічного та понятійного мислення, внутрішнє мовлення.	Перехід до теоретичного, абстрактного мислення, самоаналізу
Провідна діяльність	Рольова гра (соціальні взаємодії, наслідування дорослих)	Навчальна діяльність (засвоєння знань, умінь)	Інтимно-особистісне спілкування (з однолітками), самопізнання, професійне самовизначення

Спираючись на характеристики психологічних якостей сформуємо вимоги до наборів з робототехніки для різновікових груп.

Для дошкільного віку заняття з робототехніки мають ігровий характер, тому робот – це іграшка, що виконує команди, але команди це не абстрактне поняття, а є наочністю. Для даної вікової групи конструювання робота – досить складна задача, тому для них варто дібрати набори з готовим роботом (або невеликими його змінами), команди робота у вигляді фізичних предметів, на яких зображено команду. Таким характеристикам відповідають наступні засоби освітньої робототехніки: Matatalab CODING SET, Makeblock mTiny, Bee-Bot.

Для молодшого шкільного віку заняття з робототехніки мають навчально-ігровий характер. У цей період відбуваються суттєві зміни в розвитку уваги та уяви, у зв'язку з чим конструкторська діяльність виступає ефективним засобом їх цілеспрямованого розвитку. У процесі роботи з робототехнічними наборами в учнів поступово формується уявлення про основні складові робототехнічних систем та функціональне призначення їх елементів. Програмування сприяє розвитку логічного та понятійного мислення, тому на даному етапі воно реалізується переважно в блокових середовищах програмування, доступних для сприймання молодших школярів. Засоби освітньої робототехніки, що відповідають зазначеним віковим та психолого-педагогічним характеристикам, доцільно поділяти на дві групи залежно від кількості механічних деталей, сенсорів і моторів.

Для дітей віком 7-8 років рекомендованими є набори, що містять до 500 механічних деталей, 1-2 мотори, 1-2 сенсори та керуючий блок. До таких засобів освітньої робототехніки належать Lego WeDo 2.0 Education, Lego Education SPIKE Essential, Smart Robot Premium, VEX GO.

Для 9-10 років в наборі 1000-1500 деталей, 3-4 мотори, 6-7 сенсорів та керуючий блок. До визначених наборів належать: Lego Mindstorms Education EV3 або Lego Education Spike Prime, Vex IQ.

Для підліткового віку заняття з робототехніки набувають навчально- дослідний характер. Тому конструювання набуває творчого характеру, акцент зміщується до розв'язання складних задач з робототехніки, що потребує більш фундаментального розуміння механізмів, принципів роботи сенсорів та їх різноманіття. Середовища програмування робототехнічних систем для цієї вікової групи є переважно текстовими, що сприяє цілеспрямованому розвитку навичок алгоритмічного мислення та програмування. У зв'язку з цим засоби освітньої робототехніки практично не мають суттєвих обмежень щодо використання у даній віковій категорії. До таких засобів можна віднести BBC Micro:bit, BrainPad, Makeblock mBot, Arduino Kit, Raspberry Pi, TETRIX MAX.

Потреба впровадження освітньої робототехніки в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні з лютого 2022 року , вимагали пошуку засобів освітньої робототехніки для дистанційної форми навчання. Також, їх можна використовувати, при відсутності наборів або змішаному форматі навчання. Онлайн середовища програмування, деяких засобів освітньої робототехніки, містять симулятори, що дозволяють моделювати поведінку робота, перевіряти правильність алгоритмів. Вони вирішують питання навчання основам робототехніки у дистанційному, змішаному форматах або за відсутності фізичного набору. Приклади таких симуляторів наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Симулятори засобів освітньої робототехніки для різновікових груп

Назва засобу з освітньої робототехніки	**Режим доступу онлайн**	**Вікова категорія**
Matatalab CODING SET	http://play.matatalab.com	Дошкільний вік (4-6/7 років)
Bee-Bot	https://beebot.terrapinlogo.com	
Lego WeDo 2.0 Education	https://lab.open-roberta.org/	Молодший шкільний вік (7-10 років)
Lego Mindstorms Education EV3 або Lego Education Spike Prime	https://lab.open-roberta.org/	
Vex GO	https://vr.vex.com/	
Micro: bit	https://makecode.microbit.org/	Підлітковий вік (11-14/15 років)
BrainPad	https://makecode.brainpad.com/#editor	
Makeblock mBot	https://lab.open-roberta.org/	
Arduino Kit	https://www.tinkercad.com/dashboard	

На основі огляду сучасних нормативно-правових, методичних, та дидактичних засобів STEAM-освіти можна зробити висновки, що освітня робототехніка ефективний інструментом впровадження STEAM-освіти, яка націлена на формування STEAM-компетентності. Спектр засобів освітньої робототехніки, дозволяє говорити, що заняття з робототехніки можуть проводитись для дітей починаючи з 4 років. В залежності від форм організації процесу навчання та вікових категорій слухачів є можливість обрати засіб освітньої робототехніки, що буде задовольняти освітній процес.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного аналізу встановлено, що в Україні створено цілісну нормативно-правову та методичну основу для розвитку та впровадження STEAM-освіти, зокрема засобами освітньої робототехніки. Доведено, що освітня робототехніка виступає ефективним міждисциплінарним інструментом, сприяючи формуванню STEAM-компетентностей, розвитку логічного, критичного та алгоритмічного мислення здобувачів освіти. Визначено, що добір робототехнічних наборів має здійснюватися з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей, характеру провідної діяльності, рівня розвитку пізнавальних процесів і форм організації навчання.

Обґрунтовано доцільність використання симуляторів та онлайн-середовищ програмування як важливого компонента реалізації освітньої робототехніки в умовах дистанційного та змішаного навчання, що особливо актуально в період пандемії та воєнного стану. Таким чином, освітня робототехніка підтверджує свою універсальність і адаптивність до сучасних викликів освітнього процесу.

Перспективними напрямами подальших наукових досліджень є розроблення та експериментальна перевірка авторських STEAM-курсів з використанням освітньої робототехніки для різних вікових груп, дослідження ефективності робототехнічних засобів у формуванні ключових та наскрізних компетентностей в умовах змішаного формату освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Діяльнісний та компетентнісний підходи: сутність та сфери застосовування. *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. С. 554–562.

2. Інформаційна система «Вступ.ОСВІТА.UA». URL: https://vstup.osvita.ua (дата звернення: 02.01.2025).

3. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році : Лист ІМЗО від 18.07.2025 № 21/08-624. URL: https://imzo.gov.ua/2025/08/08/lyst-imzo-vid-18-07-2025-21-08-624-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2025-2026-navchal-nomu-rotsi/ (дата звернення: 05.01.2025).

4. Міжгалузеві інтегровані курси. *Модельні навчальні програми для 5-9 класів Нової української школи*. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku (дата звернення: 02.01.2025).

5. Небезпечні тенденції вступної кампанії 2025. URL: https://biz.nv.ua/ukr/sviy-biznes/vstupna-kampaniya-2025-rekord-zayav-i-disbalans-popitu-rinku-ta-specialnostey-kseniya-semenova-50547183.html (дата звернення: 05.01.2025).

6. Особливості шкільної STEM-освіти: світова практика. URL: https://b-pro.com.ua/statti/osoblivosti-shkilnoi-stem-osviti-svitova-praktika (дата звернення: 02.01.2025).

7. Рейтинг бакалаврських спеціальностей за кількістю заяв. URL: https://osvita.ua/consultations/95141/#google_vignette (дата звернення: 02.01.2025).

8. Струтинська О. В. Актуальність впровадження освітньої робототехніки в українську школу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету* : спецвип. «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті». 2019. С. 324–344.

9. Струтинська О. В., Василюк А. Д. Навчання освітньої робототехніки в українських школах: напрями впровадження. *Інженерні та освітні технології*. 2019. Т. 7, № 3. С. 122–138.

10. Типова освітня програма для 10-12 класів закладів загальної середньої освіти, яка забезпечує здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitnoi-prohramy-dlia-10-12-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-iaki-zabezpechuiut-zdobuttia-profilnoi-serednoi-osvity-za-akademichnym-spriamuvanniam (дата звернення: 02.01.2025).

11. Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. Реалізація технології STEM-освіти в гімназії : [електронне видання] / Т. Засєкіна, Ф. Левченко, В. Рогоза, М. Тишковець. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 18 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745292/1/TOP_STEM.pdf (дата звернення: 02.01.2025).

12. STEM-освіта : накази та листи МОН. URL: https://osvita.ua/legislation/tag-stem/ (дата звернення: 02.01.2025).

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2015). Diialnisnyi ta kompetentnisnyi pidkhody: sutnist ta sfery zastosovuvannia [Activity-based and competency-based approaches: essence and fields of application]. In Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti Vol. 2. pp. 554–562. Chernivtsi: Bukrek. [in Ukrainian]

2. Vstup.OSVITA.UA Information System. (2025). Retrieved January 2. 2025. URL: https://vstup.osvita.ua [in Ukrainian]

3. Institute of Education Content Modernization. (2025). Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity v zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity u 2025/2026 navchalnomu rotsi [Methodological recommendations on the development of STEM education in general secondary and extracurricular education institutions for the 2025/2026 academic year] (Letter No. 21/08-624, July 18, 2025). Retrieved January 5. 2025. URL: https://imzo.gov.ua/2025/08/08/lyst-imzo-vid-18-07-2025-21-08-624-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2025-2026-navchal-nomu-rotsi/ [in Ukrainian]

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Mizhhaluzevi intehrovani kursy. Modelni navchalni prohramy dlia 5–9 klasiv Novoi ukrainskoi shkoly [Interdisciplinary integrated courses. Model curricula for grades 5–9 of the New Ukrainian School]. Retrieved January 2. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku [in Ukrainian]

5. Semenova, K. (2025). Nebezpechni tendentsii vstupnoi kampanii 2025 [Dangerous trends of the 2025 admission campaign]. Retrieved January 5. URL: https://biz.nv.ua/ukr/sviy-biznes/vstupna-kampaniya-2025-rekord-zayav-i-disbalans-popitu-rinku-ta-specialnostey-kseniya-semenova-50547183.html [in Ukrainian]

6. Osoblyvosti shkilnoi STEM-osvity: svitova praktyka. (2025). [Features of school STEM education: world practice]. Retrieved January 2. URL: https://b-pro.com.ua/statti/osoblivosti-shkilnoi-stem-osviti-svitova-praktika [in Ukrainian]

7. Reitynh bakalavrskykh spetsialnostei za kilkistiu zaiav. (2025). [Ranking of bachelor's specialties by number of applications]. Retrieved January 2. URL: https://osvita.ua/consultations/95141/#google_vignette [in Ukrainian]

8. Strutynska, O. V. (2019). Aktualnist vprovadzhennia osvitnoi robototekhniky v ukrainsku shkolu [Relevance of implementing educational robotics in Ukrainian schools]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, Special Issue New pedagogical approaches in STEAM education. S. 324–344. [in Ukrainian]

9. Strutynska, O. V., & Vasyliuk, A. D. (2019). Navchannia osvitnoi robototekhniky v ukrainskykh shkolakh: napriamy vprovadzhennia [Teaching educational robotics in Ukrainian schools: implementation directions]. Engineering and Educational Technologies. 7(3). S. 122–138. [in Ukrainian]

10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Typova osvitnia prohrama dlia 10–12 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Standard educational program for grades 10–12 of general secondary education institutions]. Retrieved January 2. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitnoi-prohramy-dlia-10-12-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-iaki-zabezpechuiut-zdobuttia-profilnoi-serednoi-osvity-za-akademichnym-spriamuvanniam [in Ukrainian]

11. Zasiekina, T., Levchenko, F., Rohoza, V., & Tyshkovets, M. (2024). Typova osvitnia prohrama dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Realizatsiia tekhnolohii STEM-osvity v himnazii [Standard educational program for grades 5–9. Implementation of STEM education technology in gymnasiums]. Kyiv: Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. Retrieved January 2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745292/1/TOP_STEM.pdf [in Ukrainian]

12. STEM-osvita: nakazy ta lysty MON. (2025). [STEM education: orders and letters of the Ministry of Education and Science]. Retrieved January 2. URL: https://osvita.ua/legislation/tag-stem/ [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАКАРЛЮКА Ірина – асистент кафедри інформатики та прикладної математики Криворізького державного педагогічного університету

Наукові інтереси: розвиток проєктної та дослідницької діяльності в STEM-освіті; освітня робототехніка та її впровадження в освіту; методика навчання інформатики та інклюзивна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAKARLIUKA Iryna – Assistant Lecturer at the Department of Informatics and Applied Mathematics, Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: development of project-based and research-oriented activities in STEM education; educational robotics and its implementation in the educational process; methodology of teaching computer science; inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 12.01.2026 р.

УДК 37.02+004.8
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-168-173

УСОВ Валентин –
доктор фізико-математичних наук, професор,
завідувач кафедри професійної освіти та дизайну
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7855-5370
e-mail: valentinusov67@gmail.com
ШКАТУЛЯК Наталія –
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4905-001Xh
e-mail: shkatulyak56@gmail.com
ПАВЛОВСЬКА Анастасія –
викладач інформаційних технологій
Відокремленого структурного підрозділу «Березівське вище
професійне училище Національного університету
«Одеська політехніка»
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8224-4698
e-mail: stasyapavlovskaya92@gmail.com

МЕТОД ПРОЄКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У статті представлено сучасні тенденції впровадження проєктної технологій в освіту. Наведено історичний аналіз виникнення методу проєктів у навчанні. Він сягає корінням у педагогічну спадщину Й. Г. Песталоцці XVIII сторіччя, базуючись на формулі «навчання головою, серцем і руками»: тобто, навчання має грунтуватися на зв'язку між розумом, почуттям та дією, щоб виховувати особистість всебічно та готувати її до життя. Ідею поєднання навчання з проєктною діяльністю висунув ще понад

сто років тому американський педагог і філософ Джон Дьюї. В українській школі метод проєктів став розвиватися в 1920–1930-х роках. Сучасна школа повинна допомогти учням відчувати себе впевненими на ринку праці, вміти адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самоорганізації. Це вимагає пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу. Встановлено, що використання проєктних технологій навчання є ефективним при інтегрованому підході до виконання проєкту. Таким чином, проєктно-орієнтоване навчання є одним з найефективніших способів інтеграції STEAM-освіти. Показано роль й ефективність проєктної технології в підвищенні майстерності здобувачів професійної освіти на основі комплексного підходу на прикладі виконання інтегрованого проєкту «Вогні Майстерності». У проєкті брали участь здобувачі освіти Березівського вищого професійного училища НУ «Одеська політехніка» – зварники, кравці й кухари. Разом вони створювали кінцевий продукт, проходячи всі етапи – від задуму до реалізації. Зварники виготовили мангал з оригінальним дизайном, кравці пошили спеціальний одяг для кухарів, а кухари приготували на цьому мангалі страви. Показано, як знання з різних сфер можуть поєднуватися у спільній справі для формування у здобувачів освіти практичних професійних компетентностей через реальні виробничі завдання.

Ключові слова: *інноваційні технології навчання, системний підхід, моделювання, STEAM-проєкт.*

USOV Valentin –
Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Head of the Department of Professional Education and Design of the K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7855-5370
e-mail: valentinusov67@gmail.com
SHKATULIAK Natalia –
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Informatics of the K. D. Ushynskyi South Ukrainian National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4905-001Xh
e-mail: shkatulyak56@gmail.com
PAVLOVS'KA Anastasia –
Teacher of Information Technology at the Separate Structural unit "Berezivka Higher Vocational School of the National University "Odesa Polytechnic"
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8224-4698
e-mail: stasyapavlovskaya92@gmail.com

PROJECT METHOD IN VOCATIONAL EDUCATION

In this article are presented modern trends in the introduction of project technologies in education A historical analysis of the emergence of the project method in education is presented too. It has its roots in the pedagogical heritage of J. G. Pestalozzi of the 18th century, based on the formula "teaching with the head, heart, and hands": that is, education should be based on the connection between mind, feeling, and action to educate a person comprehensively and prepare him for life. The idea of combining education with project activities was proposed more than a hundred years ago by the American educator and philosopher John Dewey. In Ukrainian schools, the project method began to develop in the 1920s and 1930s. A modern school should help students feel confident in the labor market, be able to adapt to social changes and crises in society, develop psychological resilience, and develop the ability to self-organize. This requires finding new forms of organizing the educational process. It has been established that the use of project-based learning technologies is effective with an integrated approach to project implementation. Thus, project-based learning is one of the most effective ways to integrate STEAM education. The role and effectiveness of project technology in enhancing the skills of vocational education students through an integrated approach are demonstrated using the example of the implementation of the integrated project "Fires of Mastery". Students of the Bereziv Higher Vocational School of the Odesa Polytechnic National University – welders, tailors, and cooks – participated in the project. Together they created the final product, going through all stages – from idea to implementation. Welders prepared a brazier with an original design, tailors sewed special clothes for cooks, and cooks prepared dishes on this brazier. It is shown how knowledge from different fields can be combined in a common cause to form practical professional competencies in students through real production tasks

Key words: *innovative learning technologies, systems approach, modeling, STEAM project.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка кваліфікованих кадрів є фундаментом вітчизняної освітньої галузі. Правове поле України визначає цей сегмент як цілісну систему психологічних, педагогічних та управлінських інструментів, що дозволяють трансформувати теоретичний базис здобувача освіти у конкретні практичні досягнення. У контексті дорожньої карти відродження держави після завершення бойових дій пріоритетним завданням визнано розкриття потенціалу нації через якісну освіту [1]. Модернізація бізнес-середовища в цей період нерозривно пов'язана з тотальною цифровізацією та підготовкою фахівців, здатних працювати в нових технологічних реаліях. Імплементації таких інструментів в професійну освіту сприяє використання методу проєктів. Фундаментом проєктного підходу є концепція, сфокусована на досягненні конкретного, вимірюваного результату через подолання актуальних труднощів – як прикладних, так і абстрактних. Ключова цінність цього методу полягає в можливості візуалізувати, проаналізувати та впровадити кінцевий продукт у реальну діяльність. Таким чином, головною метою стає розвиток критичного мислення здобувачів професійної освіти. Педагогічний процес має стимулювати здатність самостійно ідентифікувати виклики, шукати рішення, інтегруючи знання з різних дисциплін. Важливо також формувати навички стратегічного планування, що охоплюють передбачення наслідків різних шляхів вирішення завдань та розуміння логіки причинно-наслідкових зв'язків. Такий підхід не лише формує професійний

рівень та етику фахівця з урахуванням його персональних нахилів, а й охоплює всі етапи навчання: від початкового знайомства з фахом до постійного вдосконалення майстерності.

Концепція гармонійного розвитку особистості, що базується на синергії інтелекту, емоцій та практичних навичок, сягає корінням у педагогічну спадщину Й. Г. Песталоцці XVIII сторіччя. Ця класична тріада сьогодні трансформувалася у вимогу часу: сучасний освітній простір має готувати випускника до мінливих соціальних умов, формуючи його відчуття впевненості на ринку праці та навички самоуправління.

Відповіддю на виклики 2026 року є впровадження інноваційних методик, де особливе місце посідає проєктна технологія як ключовий інструмент реалізації STEAM-підходу. Такий формат дозволяє здобувачам професійної освіти розв'язувати прикладні завдання, синтезуючи знання з різних галузей. Генезис цієї ідеї пов'язаний із працями Джона Дьюї початку XX століття [2], а в українському контексті вона отримала розвиток через філософію трудового виховання О. Макаренка та В. Сухомлинського [3]. Етимологія слова «проєкт», що в перекладі з латини означає «рух наперед», ідеально відображає суть методики: вона спонукає здобувачів освіти до активного пошуку, експериментування та моделювання майбутнього через дослідницьку діяльність.

Отже питання впровадження проєктного підходу у практику підготовки фахівців професійної освіти є актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція проєктної методики у вітчизняний педагогічний простір розпочалася ще в першій чверті минулого сторіччя. Цей процес був зумовлений прагненням реформувати класичну дидактику, наблизивши освітній процес до реалій тогочасного побуту та індустріального сектору. Ключовим завданням такого підходу було стимулювання пізнавальної енергії молоді та формування їхньої особистості через безпосереднє залучення до продуктивної праці [4]. У даній час проєктні технології навчання стрімко розвиваються. Застосування інноваційного інструментарію в системі професійної освіти демонструє високу результативність, оскільки забезпечує відпрацювання цілісного набору фахових компетенцій. Такий підхід дає змогу здобувачам освіти впевнено опановувати складні робочі процеси, перетворюючи розрізнені знання на готовність до виконання конкретних посадових обов'язків у реальних умовах. Наведемо деякі приклади проєктних технологій, що ефективно застосовуються у професійній освіті. Так, у [5] запропоновано використання проєктів у вигляді веб-квестів. У статті [6] аналізуються можливості застосування проєктної технології в навчальній та виховній діяльності, на уроках трудового навчання та у позаурочний час, у системі вищої педагогічної освіти. У публікації [7] розкрито суть проєктних технологій, доцільних для використання в професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О, показано приклади інформаційних, практико-орієнтованих, соціальних, дослідницьких, творчих проєктів, реалізованих учнями ЗП(ПТ)О. Дослідницькі проєктні технології, їх сутність та особливості використання у закладах професійної та професійно-технічної освіти розкриваються у [8]. У науковій доповіді [9] зокрема проаналізовано досвід застосування проєктних технологій у професійній підготовці кваліфікованих робітників аграрної, будівельної і автотранспортної галузей, та експериментально доказано їх позитивний вплив на успішність учнів у професійному навчанні. Проблеми та шляхи впровадження проєктно-орієнтованого навчання в Україні досліджено у [10]. Автори визначають головні проблеми проєктного навчання: бракує підготовки вчителів, ресурсів та зручних інструментів, а самі проєкти важко вписати в звичні навчальні програми й систему оцінювання. Також підкреслюється розрив між тим, чого потребує сучасний ринок праці, і тим, як навчають у школах. Автори пропонують оновити освітні стандарти, більше інвестувати в розвиток учителів і налагодити тіснішу співпрацю між школами, університетами та роботодавцями. У результаті якісніше проєктне навчання допоможе учням отримати практичні навички й стати більш конкурентоспроможними. Стаття [11] присвячена підготовці майбутніх вчителів технологій до застосування моделей проєктних технологій у їхній професійній діяльності, наголошується на використанні комплексного підходу до підготовки, розглядається необхідність інтеграції проєктних технологій у освітній процес, особливо у контексті технологічної освіти. У посібнику [12] пропонуються авторські кейси як сучасний формат навчання, що допомагає розвивати екологічне мислення, практичні дослідницькі навички, уміння працювати в команді, аналізувати інформацію та ухвалювати рішення з урахуванням принципів сталого розвитку.

У вказаних дослідженнях не було приділено належної уваги комплексному вирішенню проблеми використання проєктних технологій у позаурочній діяльності в умовах нової парадигми освіти в Україні. У статті [13] було показана й обґрунтована роль проєктних технології у підвищенні ефективності результатів позаурочній діяльності здобувачів освіти в П(ПТ)О. У вищезгаданій публікації показана ефективність використання проєктних технологій у позаурочній роботі в професійно-технічній освіті на прикладі створення та оформлення проєкту «Дослідницький стенд для освоєння принципів будови та роботи ПК».

Мета статті. Показати роль й ефективність проєктної технології в підвищенні майстерності здобувачів професійної освіти на основі комплексного підходу.

Методи дослідження. Аналіз, синтез та порівняльно-зіставлене спостереження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як випливає з вищезазначеного, проєктне навчання будується навколо реальної проблеми, для розв'язання якої потрібно поєднувати різні підходи, інструменти та знання з кількох сфер – від науки й технологій до творчості. Головне, щоб

результат мав практичну цінність: або чітке теоретичне рішення, або готовий продукт, який можна використати на практиці. Проєктна діяльність дає учням цінні практичні навички: уміння планувати роботу й прогнозувати результат, працювати з різними джерелами інформації, самостійно збирати матеріали, аналізувати факти та відстоювати власну позицію. Крім того, учні вчяться ухвалювати рішення й ефективно взаємодіяти з іншими, розподіляючи ролі та працюючи в команді. Все це є великою перевагою [14].

В Україні проєктна діяльність дедалі частіше використовується в професійної освіті у практичній площині. У Березівському вищому професійному училищі НУ «Одеська політехніка» активно впроваджують інтегровані заняття та практико-орієнтовані заходи. Тут поєднують теоретичне й виробниче навчання, проводять конкурси професійної майстерності для кухарів і кондитерів.

Наприклад, під час заняття з теми дефектів зварних швів викладачі різних дисциплін об'єднали матеріал з матеріалознавства, технологій зварювання, автотранспорту та правил дорожнього руху. Це дало змогу уникнути повторів, ефективніше опрацювати складну тему й залучити учнів до активної роботи, розвиваючи їхню творчість і вміння застосовувати знання на практиці. Також у закладі реалізували STEAM-проєкт «Формула смаку» для майбутніх кухарів у форматі командного змагання [15]. Роботу учасників оцінювали викладачі та майстри кулінарної справи. Останнім часом був реалізований один з найцікавіших проєктів «Вогні Майстерності». Його мета – показати, як знання з різних сфер можуть поєднуватися у спільній справі для формування у здобувачів освіти практичних професійних компетентностей через реальні виробничі завдання. У проєкті брали участь зварники, кравці й кухари. Разом вони створювали кінцевий продукт, проходячи всі етапи – від задуму до реалізації. Зварники виготовили мангал з оригінальним дизайном, кравці пошили спеціальний одяг для кухарів, а кухари приготували на цьому мангалі страви. У результаті кожен учень не просто виконав завдання– він відчув себе частиною команди, зрозумів, як важливо мислити творчо, співпрацювати, довіряти один одному й цінувати власну працю.






Такі проєкти – це не лише навчання, а й справжній досвід життя, який залишається з молодою людиною надовго. Під час роботи над проєктом учні дотримуються всіх етапів проєктної діяльності: організаційно-підготовчого, конструкторського, технологічного, завершального. Так, на першому етапі визначають тему проєктування, призначення майбутнього виробу, складають вимоги до його якості, кінцевого результату проєкту. На другому – аналізують наступну діяльність, визначають оптимальний варіант конструкції, підбирають матеріал, планують технологічний процес, розробляють конструкторсько-технологічну документацію. На третьому – виконують операції, передбачені технологічним процесом, здійснюючи самоконтроль, дотримання трудової дисципліни та культури праці. На завершальному етапі учні проводять контроль та іспит виробу, корегують конструкторське-технологічну документацію, складають пояснювальну записку з економічним обґрунтуванням та еколо-гічною оцінкою проєкту, захищають проєкт.

В результаті виконання проєкту зварники опанували теоретичні основи зварювання та конструювання, а на практиці виготовили мангал з авторськими декоративними елементами. Кравці ознайомилися з технологіями виготовлення спецодягу та пошили повний комплект для кухарів, ураховуючи вимоги до безпеки та ергономіки. Кухари дослідили різновиди м'яса й методи його термічної обробки, та на завершальному етапі приготували шашлики на мангалі, створеному зварниками.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. В процесі виконання проєкту «Вогні Майстерності» учасники розвили ключові професійні і таки універсальні навички (soft skills), як робота в команді, професійне спілкування, відповідальність за результат, логічне та інженерне мислення, творча ініціатива. У реалізації цього проєкту використано педагогічні інновації: застосовано інтегрований STEM-підхід, який забезпечив формування міждисциплінарних знань: фізика та хімія матеріалів, технологія харчування, математичне моделювання, дизайн і ергономіка спецодягу. Виконаний проєкт посприяв розвитку у здобувачів освіти практичних умінь, підприємницького підходу, культури професійної комунікації та соціальної відповідальності. Результатом проєкту стало створення завершеного комплексного продукту, який об'єднує результати праці трьох різних професій, що підтверджує

ефективність інтегрованої моделі навчання. Проєкт «Вогні Майстерності» довів доцільність впровадження таких форматів підготовки в закладах професійної освіти, оскільки вони забезпечують високу мотивацію та конкурентоспроможність випускників на сучасному ринку праці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Концепція стратегії повоєнного відновлення та розвитку України. Національний інститут стратегічних досліджень. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2022-05/stratvidnovlennya-koncept-v2.pdf

2. Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. *Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 244-249. URL: https://moodle.ndu.edu.ua/file.php/1/NaykZap2010N11/vzd/vzd2.pdf

3. Сухомлинський В. О. Праця – основа всебічного розвитку людини. Вибрані твори: в 5–ти т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 145–159

4. Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. 192 с. (Сер. «Педагогічні республікації», вип. 6). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718957/1/Metod%20projektiv.pdf

5. Романова Г. М., Романов Л. А. Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до застосування веб-квестів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. 2015. (4/2). С. 105-109. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11339/

6. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 11-18. URL: https://doi.org/10.31812/educdim.v36i0.3380

7. Проектні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів (для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів): довідник / [Романов Л. А., Пащенко Т.М., Пятничук Т. В., Глущенко О. В., Шимановський М. М.]; за заг. ред. Л. А. Романова. Київ: ПТО НАПН України, 2018. 92 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720947/

8. Герлянд Т. М. Дослідницькі проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2018. № 50. С. 135-139. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4772

9. Кулалаєва Н. В., Романова, Г. М. Проектні технології для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 17 жовтня 2019 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2019. Том 1. № 1. С. 1–6. URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-2-2

10. Molokanova V. M., Hordieieva I. O. Problems and ways of improving project-oriented learning in Ukraine. Applied Aspects of Information Technology. 2023. Vol. 6. No. 3. P. 231–243. URL: https://aait.od.ua/index.php/journal/article/view/125/125

11. Кудря О. В. Підготовка майбутніх вчителів технологій до застосування моделей проєктних технологій у професійній діяльності. Проєктування змісту і технологій художньо-графічної підготовки та художньо-творчої діяльності здобувачів вищої освіти (студентів) і молодих учених: Збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля». 2024. Вип. 3. С. 5-8. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/d0d2eb85-a6d2-4cd1-bec3-37965d302813

12. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Проєктні кейси «Екопростір України майбутнього»: методичний посібник. Київ: Компринт, 2025. 186 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746036/

13. Садовий М. І., Трифонова О. М., Губенко В. А. Особливості методики використання проєктних технологій у позаурочній діяльності в професійно-технічній освіті. Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти. 2024. №2. С. 141-148. URL: https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/546/516

14. Ісаєва Г. Метод проектів - ефективна технологія навчання. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/1415/

15. Павловський В. В., Шкатуляк Н. М., Усов В. В. STEAM – інноваційна технологія підготовки кваліфікаційних працівників у закладі професійної освіти. *Актуальні питання у сучасній науці.* № 4(34) 2025. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-4(34)-1239-1249

REFERENCES

1. Kontseptsiia stratehii povoiennoho vidnovlennia ta rozvytku Ukrainy [Concept of the Strategy for Post-War Recovery and Development of Ukraine]. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2022-05/stratvidnovlennya-koncept-v2.pdf [in Ukrainian]

2. Kovalenko, V. O. (2011). Filosofiia osvity u spadshchyni Dzh. Diui [Philosophy of Education in the Legacy of J. Dewey]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 10. S. 244-249. URL: https://moodle.ndu.edu.ua/file.php/1/NaykZap2010N11/vzd/vzd2.pdf [in Ukrainian]

3. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Pratsia – osnova vsebichnoho rozvytku liudyny [Labor – the foundation of a well-rounded development of a person]. Vybrani tvory: v 5–ty t. K.: Radianska shkola. T. 5. S. 145–159. [in Ukrainian]

4. Metod proiektiv v ukrainskii shkoli 1920–1930-kh rokiv / Pedahohichnyi muzei Ukrainy [Project Method in Ukrainian Schools, 1920s–1930s / Pedagogical Museum of Ukraine] (2019). [ukladachi: V. O. Haidei, O. P. Mikhno; nauk. konsultant O. V. Sukhomlynska]. Vinnytsia : Vydavets FOP Kushnir Yu. V. 192 s. (Ser. «Pedahohichni republikatsii». vyp. 6). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718957/1/Metod%20projektiv.pdf [in Ukrainian]

5. Romanova, H. M., Romanov, L. A. (2015). Pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv do zastosuvannia veb-kvestiv [Training of pedagogical workers of vocational and technical educational institutions for the use of web quests]. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy. (4/2). S. 105-109. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11339/ [in Ukrainian]

6. Kobernyk, O. M. (2012). Proektna tekhnolohiia: mozhlyvosti zastosuvannia v osviti [Possibilities for Use in Education]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. Vyp. 36. S. 11-18. URL: https://doi.org/10.31812/educdim.v36i0.3380 [in Ukrainian]

7. Proektni tekhnolohii navchannia uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (dlia pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv):

dovidnyk [Training technologies for students of vocational education institutions (for teachers of vocational education institutions): reference] (2018). / [Romanov L. A., Pashchenko T.M., Piatnychuk T. V., Hlushchenko O. V., Shymanovskyi M. M.]; za zah. red. L. A. Romanova. Kyiv: PTO NAPN Ukrainy. 92 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720947/ [in Ukrainian]

8. Herliand, T. M. (2018). Doslidnytski proektni tekhnolohii: sutnist ta osoblyvosti vykorystannia u navchalnomu protsesi zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Research project technologies: essence and features of use in the educational process of vocational (vocational-technical) education institutions]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. № 50. S. 135-139. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4772 [in Ukrainian]

9. Kulalaieva, N. V., Romanova, H. M. (2019). Proektni tekhnolohii dlia profesiinoi pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv ahrarnoi, budivelnoi ta avtotransportnoi haluzei: Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 17 zhovtnia 2019 r [Project technologies for professional training of future skilled workers in the agricultural, construction, and road transport industries: Scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine on October 17, 2019]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Tom 1. № 1. S. 1–6. URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-2-2 [in Ukrainian]

10. Molokanova, V. M., Hordieieva, I. O. (2023). Problems and ways of improving project-oriented learning in Ukraine [Problems and ways of improving project-oriented learning in Ukraine]. Applied Aspects of Information Technology. Vol. 6. No. 3. P. 231–243. URL: https://aait.od.ua/index.php/journal/article/view/125/125 [in English]

11. Kudria, O. V. (2024). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv tekhnolohii do zastosuvannia modelei proiektnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Training of future technology teachers to apply design technology models in their professional activity]. Proiektuvannia zmistu i tekhnolohii khudozhno-hrafichnoi pidhotovky ta khudozhno-tvorchoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity (studentiv) i molodykh uchenykh: Zbirnyk naukovykh prats. Vinnytsia: TOV «Merkiuri-Podillia». Vyp. 3. S. 5-8. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/d0d2eb85-a6d2-4cd1-bec3-37965d302813 [in Ukrainian]

12. Tolochko, S. V., Bordiuh, N. S., Mironets, L. P. (2025). Proiektni keisy «Ekoprostir Ukrainy maibutnoho»: metodychnyi posibnyk [Project cases "Ecological Space of Ukraine of the Future": a methodological guide]. Kyiv: Komprynt. 186 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746036/ [in Ukrainian]

13. Sadovyi, M. I., Tryfonova, O. M., Hubenko, V. A. (2024). Osoblyvosti metodyky vykorystannia proiektnykh tekhnolohii u pozaurochnii diialnosti v profesiino-tekhnichnii osviti [Peculiarities of the methodology for using project technologies in extracurricular activities in vocational education]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity. №2. S. 141-148. URL: https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/546/516 [in Ukrainian]

14. Isaieva, H. Metod proektiv - efektyvna tekhnolohiia navchannia [Project method - effective learning technology]. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/1415/ [in Ukrainian]

15. Pavlovskyi, V. V., Shkatuliak, N. M., Usov, V. V. (2025). STEAM – innovatsiina tekhnolohiia pidhotovky kvalifikatsiinykh pratsivnykiv u zakladi profesiinoi osvity [STEAM – an innovative technology for training qualified workers in a vocational education institution]. Aktualni pytannia u suchasnii nautsi. № 4(34). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-4(34)-1239-1249 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

УСОВ Валентин – доктор фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та дизайну Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: система вищої освіти, професійна підготовка майбутніх вчителів технологій, інформатики та фахівців зі сфери дизайну одягу та комп'ютерного дизайну, матеріалознавство конструкційних матеріалів, фізика приладів, елементів і систем.

ШКАТУЛЯК Наталія – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Південноукраїнського національного педагогічного університет імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: система вищої освіти, професійна підготовка майбутніх вчителів інформатики та прикладної математики, матеріалознавство конструкційних матеріалів.

ПАВЛОВСЬКА Анастасія – викладач інформаційних технологій Відокремленого структурного підрозділу «Березівське вище професійне училище Національного університету «Одеська політехніка».

Наукові інтереси: система професійної та вищої освіти, професійна підготовка майбутніх фахівців у сфері інформаційних технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

USOV Valentin – Doctor of physical and mathematical sciences, Professor, Head of the Department of Professional Education and Design of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.

Scientific interests: the system of higher education, professional training of future teachers of technology, computer science and specialists in the field of clothing design and computer design, material science of structural materials, physics of devices, elements and systems.

SKATULYAK Natalia – Candidate of physical and mathematical sciences, PhD, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Informatics at South Ukrainian Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Scientific interests: system of higher education, professional training of future teachers of informatics and applied mathematics, materials science of structural materials.

PAVLOVS'KA Anastasia – Teacher of Information Technology at the Separate Structural unit "Berezivka Higher Vocational School of the National University "Odesa Polytechnic".

Scientific interests: system of vocational and higher education, professional learning of future specialists in the field of information technologies.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 14.01.2026 р.

УДК: 373.3.091.33:784
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-174-178

СОВІК Тетяна –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1550-1997
e-mail: tsovik1977@ukr.net

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ В МУЗИЧНІЙ АНІМАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено ґрунтовний аналіз технологій використання пісенного шкільного репертуару в процесі музичної анімаційної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти. Розкрито сутність музичної анімації як сучасного міждисциплінарного напряму мистецької педагогіки, що поєднує елементи музичного виконавства, рухової активності, театралізації, ігрових та інтерактивних форм навчання. Поглиблено теоретичні засади впровадження анімаційних технологій у музично-освітній процес, обґрунтовано їхній позитивний вплив на розвиток творчого потенціалу, емоційної чутливості, музичних компетентностей, креативного мислення, а також навичок міжособистісної комунікації та соціальної взаємодії здобувачів освіти. Визначено основні методичні принципи організації музичної анімаційної діяльності, серед яких доступність і зрозумілість навчального матеріалу, інтегративність змісту, активна залученість учнів до творчого процесу, емоційна насиченість занять та орієнтація на особистісно орієнтоване навчання. Окреслено ефективні дидактичні підходи, методи, прийоми та форми роботи, що забезпечують органічне включення вокальних творів, передбачених чинними освітніми програмами, до анімаційних мистецьких проєктів, позакласних заходів і творчих програм. Особливу увагу приділено українському пісенному репертуару як важливому чиннику національно-патріотичного виховання, формування культурної ідентичності та розвитку художнього смаку учнів. Проаналізовано педагогічний потенціал хорових творів Миколи Леонтовича, зокрема «Дударика» та «Щедрика», у музично-анімаційних програмах, що сприяють глибшому осмисленню музичного образу, активізації емоційно-ціннісного сприймання та творчої інтерпретації музичного матеріалу. Представлено апробований сценарій музичної анімаційної програми для учнів 6 класу, який ілюструє поетапність реалізації анімаційного підходу та поєднання вокально-інтонаційних, ритмічно-рухових, театралізаційних і інтерактивних технік у навчальному процесі. Доведено ефективність використання музичної анімації для формування емоційного інтелекту, розвитку музичного смаку, сценічної культури, комунікативних умінь, підвищення навчальної мотивації та загального рівня художньо-естетичного розвитку здобувачів освіти.

Ключові слова: *музична анімація, пісенний шкільний репертуар, українська хорова музика, Микола Леонтович, вокально-хорова діяльність, мистецька освіта, інтерактивні технології.*

SOVIK Tetiana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Musical Arts
Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1550-1997
e-mail: tsovik1977@ukr.net

TECHNOLOGIES OF USING SCHOOL SONG REPERTOIRE IN MUSICAL ANIMATION ACTIVITIES

The article provides a thorough analysis of the technologies of using the song school repertoire in the process of musical animation activities of students of general secondary education institutions. The essence of musical animation as a modern interdisciplinary direction of art pedagogy, which combines elements of musical performance, motor activity, theatricalization, game and interactive forms of education, is revealed. The theoretical foundations of the introduction of animation technologies into the music-educational process were deepened, and their positive impact on the development of creative potential, emotional sensitivity, musical competence, creative thinking, as well as interpersonal communication and social interaction skills of students of education was substantiated. The main methodical principles of the organization of musical animation activity have been defined, including accessibility and comprehensibility of educational material, integrative content, active involvement of students in the creative process, emotional saturation of classes and orientation to personally oriented learning. Effective didactic approaches, methods, techniques and forms of work are outlined, which ensure the organic inclusion of vocal works provided for by current educational programs, in animation art projects, extracurricular activities and creative programs. Special attention is paid to the Ukrainian song repertoire as an important factor of national-patriotic education, formation of cultural identity and development of students' artistic taste.The pedagogical potential of Mykola Leontovych's choral works, in particular "Dudaryk" and "Schedryk", in music-animation programs, which contribute to a deeper understanding of the musical image, activation of emotional and valuable perception and creative interpretation of musical material, is analyzed. The tested script of the musical animation program for 6th grade students is presented, which illustrates the step-by-step implementation of the animation approach and the combination of vocal-intonation, rhythmic-movement, theatricalization and interactive techniques in the educational process. The effectiveness of the use of musical animation for the formation of emotional intelligence, the development of musical taste, stage culture, communication skills, increasing educational motivation and the general level of artistic and aesthetic development of students of education has been proven.

Key words: *music animation, school vocal repertoire, Ukrainian choral music, Mykola Leontovych, vocal choral activity, art education, interactive methods.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна мистецька освіта в Україні орієнтована на формування компетентної, творчої, духовно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення, самовираження та усвідомлення національних культурних цінностей. Музичне мистецтво як складова освітньої галузі має унікальний потенціал впливу на емоційно-ціннісну сферу учнів, розвиває їхню сенсорну культуру, формує естетичний смак та здатність до художньої

комунікації. Водночас традиційні форми навчання не завжди забезпечують достатній рівень емоційної включеності здобувачів освіти, що вимагає пошуку інноваційних педагогічних підходів.

З огляду на зазначене, особливої уваги заслуговує анімаційна діяльність в закладі загальної середньої освіти, яка розглядається у мистецькій педагогіці як ефективний засіб активізації творчої активності учнів, стимулювання їхнього інтересу до музики та створення умов для особистісного самовираження. Анімація поєднує художньо-педагогічні, ігрові, сценічні та комунікативні компоненти, забезпечуючи позитивне емоційне середовище та сприяючи інтеграції різних видів мистецької діяльності – вокальної, інструментальної, театралізаційної та рухової. Такий підхід гармонійно відповідає положенням Концепції Нової української школи щодо розвитку творчого потенціалу та формування соціальних компетентностей учнів.

Особливої актуальності набуває використання пісенного шкільного репертуару як інструмента музичної анімації. Пісня є доступною та емоційно насиченою формою музичного мистецтва, яка створює умови для естетичного переживання, розвитку вокально-хорових навичок та формування культурної ідентичності. Українська хорова традиція, представлена творчістю Миколи Леонтовича, Левка Ревуцького, Кирила Стеценка та інших композиторів, є невід'ємною частиною національного культурного коду, а її інтеграція у шкільний музичний простір сприяє збереженню і популяризації духовної спадщини народу [9].

Попри зростання наукового інтересу до інтерактивних технологій [10] у музичній освіті, проблема системного впровадження анімаційних методів із використанням шкільного пісенного репертуару досі залишається недостатньо дослідженою. Потребують уточнення педагогічні підходи, методичні моделі, інструменти оцінювання результатів та практичні сценарії інтеграції вокального матеріалу в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

У цьому контексті запропоноване дослідження є актуальним і спрямоване на теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію технологій музичної анімації на основі шкільного пісенного репертуару. Представлені матеріали можуть використовуватися вчителями музичного мистецтва, керівниками хорових колективів, педагогами-організаторами, здобувачами вищої освіти мистецько-педагогічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади музичної освіти учнів закладу загальної середньої освіти ґрунтуються на наукових концепціях, що розкривають психолого-педагогічні механізми музичного розвитку дитини. Класичні дослідження К. Орфа [3], З. Кодая [8] підкреслюють провідну роль емоційного переживання музики, активної творчої діяльності та пісенного навчання як центрального компонента музичної культури учнів.

У сучасних умовах музична освіта трактується як процес формування емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, музичного мислення, комунікативних і соціальних компе-тентностей [13]. Концепція НУШ орієнтує на компетентнісний, діяльнісний і культурологічний підходи у мистецькій освіті, що посилює значущість інтегративних та творчих форм музичної роботи з дітьми.

Проблема пісенного репертуару школярів має усталену традицію дослідження в українській музично-педагогічній науці. Зокрема, Л. Масол [4], О. Олексюк [5] акцентують на ролі дитячої пісні у формуванні емоційної культури, розвитку музичного слуху та вокальних навичок. Дослідники підкреслюють важливість національно орієнтованого репертуару, затвердженого в освітніх програмах школи, який забезпечує ціннісну ідентифікацію учнів та збереження музичної традиції.

У працях Г. Падалки [7], С. Салдан, О. Король, Е. Тейнель [8] підкреслюється значення системного підбору репертуару відповідно до вікових і психофізіологічних особливостей дітей. Ряд науковців досліджують особливості вивчення шкільного музичного репертуару із учнями з особливими освітніми потребами із використанням цифрових технологій [11], наголошуючи на необхідності включення сучасних композицій та мультимедійних форм презентації музичного матеріалу в освітній процес з мистецтва.

Зростає інтерес науковців до анімаційних технологій у музичній освіті. Музична анімація розглядається як інтерактивна форма мистецької діяльності, що включає ігрові, театралізовані та комунікативні компоненти [6]. Дослідження доводять її ефективність у стимулюванні мотивації, розвитку творчості, формуванні соціальних компетентностей [2]. Зокрема, Л. Теряєва та А. Пузатко [12] аналізують вплив дитячої медіа-анімації на когнітивний та музично-емоційний розвиток учнів, підкреслюючи важливість інтеграції мультимедійних технологій у шкільний музичний простір. В. Макарчук [1] доводить ефективність залучення анімаційних форм у виховні заходи з використанням українського дитячого пісенного репертуару.

Таким чином, огляд наукових джерел підтверджує важливість інтеграції вокальної педагогіки, української дитячої пісенної традиції та анімаційних технологій як ефективного інструмента оновлення підходів до музичної освіти учнів середнього шкільного віку.

Мета статті – обґрунтувати ефективні технології використання пісенного шкільного репертуару в музичній анімаційній діяльності учнів закладу загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукові джерела з проблеми організації музичної анімації та вокальної освіти учнів закладу загальної середньої освіти;
- окреслити педагогічні засади інтеграції пісенного репертуару в анімаційні програми;
- визначити зміст, методи та прийоми музичної анімації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна мистецька освіта вимагає впровадження педагогічних технологій, які забезпечують активну мотивацію учнів, формують їхню емоційну чутливість, музичне мислення, здатність до творчої

взаємодії й культурної комунікації. Однією з інноваційних форм, що поєднує мистецьке навчання та виховні завдання, є музична анімація – комплекс ігрових, театралізованих, вокально-рухових та мультимедійних методів організації дитячої музичної активності. Пісенний шкільний репертуар, інтегрований у музичні анімаційні програми (спів, рух, театралізація, мультимедіа), сприяє зростанню:

- вокальних умінь,
- музично-ритмічного розвитку,
- комунікативних і творчих компетентностей,
- естетичної культури та мотивації до пізнання мистецтва.

Пісня шкільного репертуару не лише сприяє розвитку вокальних навичок та музичних здібностей, але й є важливим інструментом соціалізації, формування патріотичних цінностей, естетичного смаку, емоційної ідентичності учнів.

На уроках музичного мистецтва учні опановують твори різних жанрів: народні пісні, українську класичну традицію, сучасні дитячі композиції. Важливо, що ці твори можуть і мають логічне продовження у позакласній виховній роботі, формуючи цілісний музично-культурний простір закладу загальної середньої освіти. Пісенний матеріал 5–9 класів охоплює, згідно з освітніми програмами, твори:

- українського фольклору (колядки, веснянки, історичні пісні);
- авторської класичної традиції (М. Лисенко, М. Леонтович, Я. Степовий);
- сучасних дитячих композиторів;
- народів світу.

Застосування пісенного репертуару в інтерактивних формах дозволяє активізувати творчий потенціал учнів і зробити пісню не лише навчальним матеріалом, а інструментом емоційного досвіду.

На основі пісенного шкільного репертуару в закладі загальної середньої освіти можливо проводити музичні перерви, арт-перформанси, вокально-хорові гуртки, театрально-анімаційні студії, шкільні святково-анімаційні програми.

Вказані форми анімаційної діяльності впроваджуються в освітній процес закладу загальної середньої освіти за допомогою відповідного методичного інструментарію (табл. 1).

Таблиця 1

Метод	Вид діяльності
Сугестивний	Спів під акомпанемент, розспівки з жестами
Ігровий	Музичні квести, ритмічні ігри
Орф-метод	Body percussion, шумові інструменти
Метод «Ехо»	Повторення фраз, мелодійних мотивів
Метод проєктів	Підготовка тематичних шоу-програм
Драматизація	Вокальні сценки, діалоги, пантоміма

На основі огляду наукових джерел та власного практичного досвіду виокремлено ефективні технології використання пісенного шкільного репертуару в анімаційній діяльності учнів закладу загальної середньої освіти (табл. 2).

Таблиця 2

Технологія	Зміст
Інтерактивно-музична	Активний спів, ритмопластика, body percussion
Драматизаційна	Створення сценок, рухові партії, мізансцени
Мультимедійна	Проєкції, караоке, музичні заставки, відеоряд
Вокально-хорова	Ансамблевий спів, диригентська підготовка учнів
Етнокультурна	Інтеграція народних обрядів, автентичних пісень
Проєктно-анімаційна	Створення міні-вистав, флешмобів, пісенних квестів

До основних форм впровадження технологій використання пісенного шкільного репертуару в анімаційній діяльності учнів закладу загальної середньої освіти відносимо:

- міні-вокальні лабораторії;
- музичні квести та пісенні кола;
- хореографічні етюди під вокальний супровід;
- мультимедійні караоке-сценарії;
- живий пісенний флешмоб у коридорах та на відкритих майданчиках ЗЗСО.

У роботі зі здобувачами освіти над зазначеними формами анімаційної діяльності доцільними є ряд методичних прийомів (табл. 3).

Таблиця 3

Метод	Застосування
Echo-singing	Повторення здобувачем мотиву диригента
Диригент-учень	Здобувач самостійно керує вступом/закінченням
Вокальна пластика	Жест-малюнки для дихання в колядках
Sound painting	Жестова імпровізація перед вступом хору
Role-play	Ролі (соло) «соловейка», «козака», «янгола» у піснях, що виконуються
Кадрова анімація	Фіксовані пози, рух фігур у ритм мелодії

Пропонуємо фрагмент інтеграції хорового твору М. Леонтовича (шкільний пісенний репертуар) в анімаційній діяльності учнів ЗЗСО. На практиці було використано фрагменти хорової мініатюри **«Щедрик»,** адаптованої для шкільного ансамблю. Учням запропоновано:

- виконати легку вокальну адаптацію;
- створити «звукових пташок» – body percussion шумовий фон;
- інсценувати «дзвоники» за допомогою жестового диригування;
- додати відеоряд (зимовий орнамент, зоряне небо, народні мотиви).

Реалізація анімаційної діяльності слугує покращенню вокальної техніки, ритмічності, комунікативності, творчої ініціативи, мотивації до співу здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Використання шкільного пісенного репертуару під час анімаційної діяльності у позакласній музично-виховній роботі закладу загальної середньої освіти є доцільним та ефективним: слугує збагаченню слухового музич-

ного досвіду, розвитку музичних здібностей здобувачів освіти; сприяє закріпленню вивченого на уроках мистецтва музичного матеріалу в позакласній музично-виховній діяльності, трансформує вокальні навички в уміння використовувати спів у нестандартних ситуаціях.

Застосування вокально-хорових, драматизаційних, ритмопластичних та мультимедійних форм анімаційної діяльності з використанням шкільного пісенного репертуару перетворює музично-виховну роботу в закладі загальної середньої освіти у творчий майданчик, де вони мають змогу реалізувати власні емоції, почуття і фантазії. Завдяки інтерактивним прийомам (echo-singing, gesture-conducting, body-percussion, sound-painting, рольовим сценам) розвиток вокальних навичок супроводжується формуванням комунікативності, артистизму, сценічної свободи, командної взаємодії. Особливо ефективним є застосування українського етнокультурного матеріалу, зокрема творів М. Леонтовича, що сприяє формуванню національної ідентичності та ціннісних орієнтирів учнів. Поєднання фольклорних і академічних традицій з елементами театралізації, візуальної та цифрової анімації створює цілісний художній простір, близький та зрозумілий сучасним підліткам. Використання творів зі шкільного музичного репертуару в інтерактивних виховних форматах забезпечує суттєвий прогрес у сфері: вокально-інтонаційної культури; ритмічної пластики; сценічної виразності; емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; комунікативних і соціальних компетентностей здобувачів освіти.

Таким чином, музично-анімаційні технології з використанням шкільного пісенного репертуару у позакласній діяльності є дієвим інструментом розвитку творчої особистості здобувача освіти, здатного до самовираження, ініціативи та культурної взаємодії. Їх систематичне використання сприяє підвищенню якості мистецької освіти, популяризації українського музичного мистецтва та створенню позитивного емоційно-ціннісного середовища в закладі освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анімаційна діяльність педагога-організатора в освітньому процесі початкової школи. Навч. посіб. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Уклад. В. Макарчук. Умань: Візаві, 2022. 185 с.

2. Бриль К. Організація анімаційної діяльності. Опорний конспект лекцій. 105 с. URL: https://surl.li/oqzalt

3. Завалко К. Основи орф-педагогіки : навч.-метод. посіб. Чернігів : ПВК Десна, 2018. 162 с.

4. Масол Л. Загальна Мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

5. Олексюк О. Музична педагогіка. Навч. посіб. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка. 2013. 248 с.

6. Організація анімаційної діяльності. Курс лекцій. Дніпровський гуманітарний університет. Дніпро, 2024. 42 с.

7. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Підр. Київ: Освіта України. 2008. 274 с.

8. Салдан С., Король О., Тайнель Е. Музично-педагогічні системи та концепції XX століття. Підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 328с.

9. Совік Т. Етнокультурне виховання студента-музиканта засобами музично-педагогічної спадщини М. Д. Леонтовича. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* Вип. 24 (1-2018). Ч.2. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 147 – 152.

10. Совік Т. Реалізація STEAM-підходу в музичному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *ITLT*, вип.105 (1). 2025. С. 1-17.

11. Совік Т., Пухальський Т. Використання цифрових технологій під час вивчення шкільного музичного репертуару із учнями з особливими освітніми потребами. Інклюзія і суспільство. Вип. 1(6). 2024. С. 57-63.

12. Теряєва Л., Пузатко А. Ефективність мультимедійних технологій у музичному розвитку учнів ДШМ. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін», 15-16 травня 2025 року, Умань.

13. Федорець М. Загальна музична освіта України: розвиток в умовах інтеграції до європейського культурного простору. Південноукраїнські мистецькі студії. № 1 (2022).

REFERENCES

1. Animatsiina diialnist pedahoha-orhanizatora v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly [Animation activities of the teacher-organizer in the educational process of primary school]. (2022). Navch. posib. MON Ukrainy. Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uklad. V. Makarchuk. Uman: Vizavi. 185 s. [in Ukrainian]

2. Bryl, K. Orhanizatsiia animatsiinoi diialnosti [Organization of animation activities]. Opornyi konspekt lektsii. 105 s. URL: https://surl.li/oqzalt [in Ukrainian]

3. Zavalko, K. (2018). Osnovy orf-pedahohiky [Fundamentals of Orphic Pedagogy] : navch.-metod. posib. Chernihiv : PVK Desna. 162 s. [in Ukrainian]

4. Masol, L. (2006). Zahalna Mystetska osvita: teoriia i praktyka [General Art Education: Theory and Practice]: monohrafiia. Kyiv: Promin. 432 s. [in Ukrainian]

5. Oleksiuk, O. (2013). Muzychna pedahohika [Music pedagogy]. Navch. posib. Kyiiv: Un-t im. B. Hrinchenka. 248 s. [in Ukrainian]

6. Orhanizatsiia animatsiinoi diialnosti [Organization of animation activities]. (2024). Kurs lektsii. Dniprovskyi humanitarnyi universytet. Dnipro. 42 s. [in Ukrainian]

7. Padalka, H. (2008). Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Art Pedagogy (Theory and methodology of teaching art disciplines)]. Pidr. Kyiv: Osvita Ukrainy. 274 s. [in Ukrainian]

8. Saldan, S., Korol, O., Tainel, E. (2016). Muzychno-pedahohichni systemy ta kontseptsii XX stolittia [Musical pedagogical systems and concepts of the 20th century]. Pidruchnyk. Lviv: LNU imeni Ivana Franka. 328 s. [in Ukrainian]

9. Sovik, T. (2018). Etnokulturne vykhovannia studenta-muzykanta zasobamy muzychno-pedahohichnoi spadshchyny M. D. Leontovycha [Ethnocultural education of a student musician using the musical and pedagogical heritage of M. D. Leontovych]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Vyp. 24 (1-2018). Ch.2. Kamianets-Podilskyi. S. 147 – 152. [in Ukrainian]

10. Sovik, T. (2025). Realizatsiia STEAM-pidkhodu v muzychnomu osvitnomu seredovyshchi zakladu zahalnoi serednoi osvity [Implementation of the STEAM approach in the music educational environment of a secondary education institution]. ITLT. vyp.105 (1). S. 1-17. [in Ukrainian]

11. Sovik, T., Pukhalskyi, T. (2024). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii pid chas vyvchennia shkilnoho muzychnoho repertuaru iz uchniamy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Using digital technologies when studying school music repertoire with students with special

educational needs]. Inkliuziia i suspilstvo. Vyp. 1(6). S. 57-63. [in Ukrainian]

12. Teriaieva, L., Puzatko, A. (2025). Efektyvnist multymediinykh tekhnolohii u muzychnomu rozvytku uchniv DShM [The effectiveness of multimedia technologies in the musical development of students of the State Music School]. VIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Estetychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti vykladachiv mystetskykh dystsyplin». 15-16 travnia. Uman. [in Ukrainian]

13. Fedorets, M. (2022). Zahalna muzychna osvita Ukrainy: rozvytok v umovakh intehratsii do yevropeiskoho kulturnoho prostoru [General music education in Ukraine: development in the context of integration into the European cultural space]. Pivdennoukrainski mystetski studii. № 1. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СОВІК Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наукові інтереси: педагогічні науки, музичне мистецтво.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SOVIK Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Musical Arts Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University.

Scientific interests: pedagogical sciences, musical art.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 07.01.2026 р.

УДК 821.161.
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-178-182

ІОВХІМЧУК Наталія –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID: https//orcid.org/0000-0002-4617-3535
e-mail: nata.iov@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ НАТАЛІ ЗАБІЛИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті проаналізовано сучасні інноваційні технології, які доцільно застосовувати на уроках літературного читання в початкових класах, визначено їхні переваги та особливості використання під час опрацювання творів Наталі Забіли, а також обґрунтовано їхній позитивний вплив на формування читацької компетентності молодших школярів. Акцент зроблено на актуальності теми дослідження, що зумовлено необхідністю створення ефективних інноваційних підходів, які відповідають вимогам сучасної освіти, підтримують інтерес дітей до літератури та забезпечують глибоке засвоєння художнього матеріалу, формують творчу та активну особистість молодших школярів. Висвітлено використання інноваційних технологій під час вивчення творів Наталі Забіли в початкових класах та визначено їхній вплив на розвиток читацької компетентності, критичного та творчого мислення, морально-етичних цінностей школярів. Розглянуто інтерактивні методи та форми роботи: творчі вправи та завдання, що сприяють активізації пам'яті та глибшому розумінню текстів творів Наталі Забіли. Для ефективного вивчення творчості Наталі Забіли в початкових класах доцільно застосовувати комплекс вправ, які дозволяють розвивати читацькі навички, творчу уяву та емоційне сприйняття тексту. З'ясовано, що упровадження інноваційних технологій у процес вивчення творів Наталі Забіли в початкових класах створює сприятливі умови для формування читацької компетентності, розвитку творчих здібностей та виховання стійкого інтересу до читання. Поєднання традиційних і сучасних методів роботи з художнім текстом забезпечує підвищення ефективності уроків літературного читання та сприяє всебічному розвитку особистості молодшого школяра. Констатовано, що впровадження інноваційних технологій у вивчення творів Наталі Забіли на уроках літературного читання забезпечує індивідуальний підхід, високу мотивацію учнів, активну творчу діяльність та формування всебічно розвиненої особистості, поєднуючи розвиток техніки читання, осмислення художнього матеріалу та творчої активності молодших школярів.

Ключові слова: *інноваційні технології, ігрові технології, читацька компетентність, інтерактивні методи, розвиток творчого мислення, мотивація до читання.*

IOVKHIMCHUK Nataliia –
Candidate of Philological Science, Docent,
Docent of the Department
of Theory and Methodology of
Primary Education Lesia Ukrainka Volyn National University
ORCID: https//orcid.org/0000-0002-4617-3535
e-mail: nata.iov@ukr.net

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING CHILDREN'S LITERATURE BY NATALIA ZABILA IN PRIMARY SCHOOLS

The article analyzes modern innovative technologies that are appropriate for use in literary reading lessons in elementary school, identifies their advantages and features of use when studying the works of Natalya Zabila, and substantiates their positive impact on the formation of reading competence in younger students. Emphasis is placed on the relevance of the research topic, which is determined by the need to create effective innovative approaches that meet the requirements of modern education, support children's interest in literature, and ensure deep assimilation of artistic material, forming the creative and active personality of younger schoolchildren. The use of innovative technologies in the study of Natalya Zabila's works in primary school is highlighted, and their impact on the development of reading competence, critical and creative thinking, and moral and ethical values of schoolchildren is determined. Interactive methods and forms of

work are considered: creative exercises and tasks that contribute to the activation of memory and a deeper understanding of the texts of Natalya Zabila's works. For the effective study of Natalya Zabila's works in primary school, it is advisable to use a set of exercises that develop reading skills, creative imagination, and emotional perception of the text. It has been found that the introduction of innovative technologies into the process of studying Natalya Zabila's works in primary school creates favorable conditions for the formation of reading competence, the development of creative abilities, and the cultivation of a lasting interest in reading.

The combination of traditional and modern methods of working with artistic texts improves the effectiveness of literary reading lessons and contributes to the comprehensive development of younger schoolchildren.

It has been established that the introduction of innovative technologies in the study of Natalya Zabila's works in literary reading lessons ensures an individual approach, high motivation of students, active creative activity, and the formation of a comprehensively developed personality, combining the development of reading skills, comprehension of literary material, and creative activity of primary school students.

Key words: *innovative technologies, gaming technologies, reading competence, interactive methods, development of creative thinking, motivation to read.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах реформування початкової освіти особливої актуальності набуває проблема формування читацької компетентності молодших школярів як важливої складової їхнього інтелектуального, мовленнєвого та духовного розвитку. Зниження інтересу дітей до читання, переважання цифрового контенту та поверхневе сприйняття художніх текстів зумовлюють необхідність пошуку нових, ефективних підходів до вивчення творів дитячої літератури в початкових класах. Твори Наталі Забіли мають значний виховний і пізнавальний потенціал, оскільки вирізняються доступністю змісту, образністю та відповідністю віковим особливостям молодших школярів. Водночас традиційні методи роботи з художнім текстом не завжди забезпечують активну читацьку діяльність учнів і глибоке осмислення прочитаного. У зв'язку з цим актуальним є впровадження інноваційних педагогічних технологій, які сприяють підвищенню мотивації до читання, розвитку творчої уяви та формуванню позитивного ставлення до книги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування читацької компетентності молодших школярів та методика вивчення художнього тексту в початкових класах є предметом активного наукового дослідження. Так, О. Бондаренко, Л. Глиницька та В. Купріянова зосереджують увагу на теоретичних засадах читацької компетентності як цілісної якості особистості, що включає навички читання, розуміння та творчого осмислення літературного твору.

У контексті практичних підходів до роботи з художнім текстом увагу дослідників привернули інтерактивні та ігрові технології. Зокрема, Т. Карнаух та Л. Іванова досліджують впровадження інтерактивних методів та ігрової діяльності на уроках читання як засобів активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчої уяви та мотивації до читання. Вони обґрунтовують, що успішне освоєння художнього тексту потребує не лише традиційного аналізу змісту, а й використання творчих, інтерактивних завдань, що стимулюють пізнавальну активність та розвивають критичне мислення. Попри наявність загальних методичних рекомендацій щодо інтерактивних технологій, у вітчизняній педагогічній літературі все ще недостатньо уваги приділено цілеспрямованому впровадженню інноваційних технологій саме для вивчення творів Наталі Забіли. Це зумовлює потребу подальших теоретичних і практичних досліджень у межах обраної теми.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей застосування інноваційних технологій на уроках літературного читання для вивчення творів Наталі Забіли в початкових класах з метою підвищення читацької компетентності, розвитку творчого мислення та формування стійкого інтересу до художньої літератури серед молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні тенденції розвитку початкової освіти зумовлюють необхідність переосмислення підходів до навчання літературного читання, оскільки саме в молодшому шкільному віці, за твердженням О. Ісаєвої, закладаються основи читацької діяльності, пізнавальної активності та емоційно-ціннісного ставлення учнів до художнього слова. У межах компетентнісного підходу особливої актуальності набуває проблема формування читацької компетентності молодших школярів, яка розглядається як інтегрована якість особистості, що охоплює навички правильного, усвідомленого й виразного читання, уміння аналізувати художній текст і працювати з дитячою книжкою [4, с. 127].

Твори Наталі Забіли є важливою складовою літературного читання в початкових класах, оскільки вони відповідають віковим особливостям молодших школярів, мають чіткий сюжет, образну мову та виразну виховну спрямованість. Поезія й віршовані казки письменниці сприяють формуванню в учнів читацького інтересу, розвитку мовлення та моральних уявлень. Сучасна початкова школа орієнтується на активну участь дитини в навчальному процесі, тому використання інтерактивних завдань під час вивчення творів Наталі Забіли є методично доцільним.

Однією з ефективних форм роботи є створення буктрейлера до прочитаного твору. У початкових класах ця робота проводиться у спрощеному вигляді й має колективний характер. Учні після читання обговорюють зміст твору, визначають головних героїв та основну думку, добирають ілюстрації або створюють власні малюнки. Учитель допомагає поєднати матеріал у короткий *відеофрагмент*, який супроводжується читанням уривків із казки «Вередливі жабки», "Хто сильніший?". Такий підхід сприяє кращому розумінню прочитаного та формуванню позитивної мотивації до читання.

Під час аналізу віршованих казок Наталі Забіли доцільним є складання *асоціативного куща* для характеристики дійових осіб. Учні називають риси характеру персонажів, спираючись на їхні вчинки та поведінку у творі. Робота над асоціативним кущем допомагає молодшим школя-

рам усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між діями героїв і моральним висновком казки, розвиває навички усного мовлення та логічного мислення. Тема дитинства посідає центральне місце у збірках Наталі Забіли «Ясоччина книжка» та «Катруся вже велика». Образи дітей у цих творах є реалістичними й близькими молодшим школярам, що створює умови для особистісного сприймання тексту. Під час роботи з цими творами ефективними є завдання, пов'язані з порівнянням власного досвіду дітей з переживаннями літературних персонажів. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту та вмінню висловлювати власну думку.

Важливе місце у творчості Наталі Забіли займає тема природи, зокрема у циклі віршів «Дванадцять місяців» та поемі «Прогулянка до лісу». Ці твори доцільно вивчати через спостереження, роботу з ілюстраціями та словесне малювання. Учні навчаються помічати художні засоби, якими авторка передає зміни в природі, що сприяє розвитку образного мислення та мовленнєвої компетентності. На думку Г. Воронової, ефективне формування читацької компетентності тісно пов'язане з розвитком творчої особистості засобами художнього слова, що передбачає активне залучення учнів до осмислення змісту твору та емоційного переживання прочитаного [1, с. 8].

Ефективними інтерактивними вправами під час вивчення творів Наталі Забіли в початкових класах є метод *«Мікрофон»* та використання онлайн-платформи Kahoot. Вправа «Мікрофон» доцільна на етапі первинного осмислення або узагальнення змісту прочитаного. Учні по черзі коротко висловлюють власну думку щодо поведінки героїв, настрою твору або його основної ідеї, дотримуючись правила лаконічної відповіді. Така форма роботи активізує мовленнєву діяльність молодших школярів, формує вміння слухати однокласників і коректно висловлювати власне ставлення до прочитаного.

Використання сервісу Kahoot є доцільним під час закріплення знань про зміст творів, їхніх персонажів та художні особливості. Учитель створює короткі тестові завдання з опорою на текст, що дозволяє перевірити рівень розуміння прочитаного у формі гри. Робота з Kahoot підвищує навчальну мотивацію учнів початкових класів, сприяє розвитку уваги та швидкості мислення, а також забезпечує зворотний зв'язок між учителем і учнями.

Як зазначає А. Ємець, сучасна література для дітей повинна бути не лише доступною за змістом і мовою, а й емоційно насиченою, здатною викликати інтерес до читання та сприяти формуванню моральних цінностей [2, с. 22]. У цьому аспекті твори Наталі Забіли займають особливе місце, оскільки її поезія й прозові тексти відзначаються чіткою ритмікою, образністю, простотою мовлення та глибоким виховним змістом. Завдяки близькості тематики до дитячого світосприйняття твори письменниці сприяють формуванню позитивного ставлення до книги та розвитку емоційної сфери молодших школярів. Інтерактивною грою під час вивчення творів Наталі Забіли в початкових класах є *гра «Чарівний капелюх»*, яка сприяє розвитку усного мовлення, уяви та емоційного сприймання художнього тексту. Гра проводиться після читання віршів «На річці», «Стояла собі хатка», «Котра година?», «Синє та біле», «Джміль», «Осіннє листя» або вірша «Весела, гарна й кучерява, маленька дівчинка Весна». Учитель кладе до капелюха картки із запитаннями або завданнями, пов'язаними зі змістом твору, образами природи чи переживаннями героя. Учні по черзі дістають картки й відповідають на запитання, наприклад описують настрій вірша, називають улюблений образ або пояснюють, які почуття викликає прочитаний текст. Така форма роботи активізує увагу молодших школярів, створює атмосферу зацікавленості та допомагає глибше усвідомити художній зміст поезій.

Гра «Чарівний капелюх» є ефективною і під час роботи з віршованими казками Наталі Забіли «Вередливі жабки» та «Хто сильніший?». У цьому випадку до капелюха кладуться картки з іменами персонажів або описами їхніх вчинків, а учні визначають, про кого йдеться та дають коротку характеристику героя. Можливим є й інший варіант гри, коли діти витягують завдання на продовження репліки персонажа або формулювання морального висновку казки. Використання гри «Чарівний капелюх» у поєднанні з інтерактивними платформами LearningApps і Wordwall забезпечує активну участь кожного учня, сприяє розвитку комунікативних умінь і формуванню стійкого інтересу до творів Наталі Забіли.

Особливу ефективність у процесі вивчення творів Наталі Забіли мають ігрові технології, які відповідають віковим особливостям молодших школярів і сприяють формуванню стійкого інтересу до читання. Л. Іванова зазначає, що ігрова діяльність є важливим засобом формування літературних понять і розвитку творчої уяви учнів, оскільки поєднує навчання з емоційним переживанням та активною діяльністю [3, с. 32]. Інсценізації віршів, рольові ігри та створення уявних ситуацій за змістом твору дозволяють дітям глибше розуміти образи персонажів, усвідомлювати їхні мотиви та вчинки, а також розвивати мовленнєві й комунікативні навички, перетворюючи урок літературного читання на інтерактивний і творчий процес.

Доцільно застосовувати інтерактивні ігрові технології, спрямовані на активне осмислення художнього тексту та розвиток читацької компетентності молодших школярів. *Гра «Живі ілюстрації»* використовується для відтворення образного змісту поетичних творів через рухову діяльність, що сприяє глибшому емоційному сприйманню віршів «На річці» та «Стояла собі хатка». «Поетичний пазл» полягає у відновленні структури вірша з окремих рядків або строф і є ефективним під час роботи з поезіями «Синє та біле» та «Осіннє листя», оскільки формує навички уважного читання й розуміння композиції тексту. Інтерактивна гра *«Впізнай героя»* передбачає аналіз описів персонажів і застосовується під час вивчення віршованих казок «Вередливі жабки» та «Хто сильніший?», розвиваючи вміння характе-

ризувати дійових осіб на основі їхніх учинків. Гра *«Емоційний термометр»* спрямована на визначення настрою поетичного твору та доцільна під час опрацювання віршів «Джміль» і «Весела, гарна й кучерява, маленька дівчинка Весна», сприяючи формуванню емоційно-ціннісного ставлення до прочитаного. *«Ланцюжок подій»* використовується для відтворення послідовності сюжетних елементів казки й формує логічне мислення учнів. Інтерактивна вправа *«Голос автора»* передбачає інтонаційне варіювання читання тексту відповідно до його змісту та сприяє розвитку навичок виразного читання. Гра *«Моральний вибір»* орієнтована на оцінювання вчинків персонажів і формування морально-етичних уявлень молодших школярів. Завершальним етапом роботи може бути завдання *«Творче продовження»,* у межах якої учні пропонують власні варіанти розвитку або завершення сюжету, що активізує творче мислення та забезпечує глибше усвідомлення ідейного змісту творів Наталі Забіли.

Не менш важливим є використання інноваційних технологій розвитку критичного мислення, які сприяють формуванню в учнів уміння аналізувати художній текст, порівнювати події, робити висновки та висловлювати власне ставлення до прочитаного. На думку Коби В. І, слово як художній засіб має значний потенціал у формуванні творчої особистості, особливо за умови активної, осмисленої роботи з текстом [5, с. 8]. Під час аналізу творів Наталі Забіли доцільно застосовувати такі прийоми, як передбачення змісту за заголовком, робота з ключовими словами, складання асоціативних кущів, що сприяє глибшому проникненню в ідейно-художній зміст твору.

Значний педагогічний потенціал у вивченні творів Наталі Забіли має технологія «читання-розгляду», яка передбачає поєднання роботи з текстом та ілюстративним матеріалом. Як зауважує Г. Ткачук, цей метод сприяє формуванню культурочитацької діяльності учнів і розвитку їхнього естетичного сприйняття художнього твору, а також активізує уяву та мовлення молодших школярів [7, с. 8]. Залучення ілюстрацій і візуальних матеріалів під час аналізу поетичних і прозових творів Наталі Забіли допомагає дітям глибше зрозуміти зміст, емоційний настрій та образи персонажів.

Ефективність вивчення творчості Наталі Забіли значно зростає за умови використання інтерактивних та ігрових технологій, за твердженням Р. Приставської, сприяють формуванню літературних понять, розвитку читацької активності та позитивної мотивації до читання [6, с. 162]. Важливою складовою методики є організація читацької діяльності молодших школярів через застосування прийомів осмисленого, емоційного та виразного читання, що дозволяє дітям глибше зрозуміти зміст твору, художні образи та особливості авторського стилю, підтверджуючи підходи

Інноваційним напрямом роботи з поетичними творами Наталії Забіли є створення пісень на основі текстів її віршів із використанням цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту. Поетичні тексти, що вирізняються ритмічністю та мелодійністю, можуть слугувати основою для створення простих музичних композицій, які учні виконують під час уроку або позакласної діяльності. Процес розучування таких пісень сприяє кращому запам'ятовуванню тексту, розвитку мовленнєвого слуху та емоційного сприймання художнього слова. Поєднання літературного матеріалу з музичним компонентом забезпечує міжпредметну інтеграцію, активізує пізнавальний інтерес молодших школярів і поглиблює розуміння змісту творів Наталії Забіли через емоційно-виразне відтворення поетичного тексту.

Ефективними є інтерактивні вправи творчого та комунікативного спрямування, які активізують пізнавальну діяльність молодших школярів і сприяють глибшому осмисленню художнього тексту. Вправа *«Продовж ряд»* використовується під час роботи з поетичними творами "На річці", "Стояла собі хатка", "Котра година?", "Кіт і півник" та передбачає логічне й стилістично вмотивоване продовження рядка вірша, що формує відчуття ритму й рими. Завдання *«Вигадайте цікавий сюжет»* доцільне під час опрацювання поеми "Прогулянка до лісу" і спрямоване на розвиток творчої уяви та вміння будувати зв'язне висловлювання на основі прочитаного.

Гейміфікація під час вивчення творів Наталії Забіли в початкових класах реалізується через впровадження ігрових методів, які підтримують інтерес учнів до читання та сприяють усвідомленню змісту художнього тексту. Поезії «На річці», «Стояла собі хатка», «Котра година?» завдяки чіткій ритміці та сюжетній простоті є зручними для використання рівневої моделі навчання, де кожне завдання відповідає окремому етапу опрацювання тексту: розпізнавання образів, відтворення подій, формулювання основної думки. Перехід між рівнями забезпечує поетапне засвоєння матеріалу без перевантаження учнів.

Під час роботи з віршами «Синє та біле», «Джміль», «Осіннє листя», «Весела, гарна й кучерява, маленька дівчинка Весна» доцільно застосовувати ігрові завдання з миттєвим зворотним зв'язком, що дозволяє учням одразу перевірити правильність виконання. Такі методи забезпечують фіксацію уваги на художніх образах і мовних засобах, а також формують навички аналізу емоційного забарвлення поезій. Візуалізація результатів виконаних завдань сприяє усвідомленню особистого прогресу.

Віршовані казки «Вередливі жабки» та «Хто сильніший?» є ефективним матеріалом для використання гейміфікованих сценаріїв із рольовими елементами. Молодші школярі виконують завдання від імені персонажів, приймаючи рішення відповідно до логіки сюжету, що дозволяє оцінити наслідки вчинків героїв. Такий підхід формує вміння робити моральні висновки на основі тексту та сприяє глибшому розумінню ідейного змісту творів.

Для ефективного вивчення творчості Наталі Забіли в початкових класах доцільно застосовувати комплекс вправ, які дозволяють розвивати читацькі

навички, творчу уяву та емоційне сприйняття тексту. Особливу увагу варто приділяти таким творам, як «Рукавичка», «Сорока-білобока», «Зайчикова хатка», «Дванадцять місяців», «Вередливі жабки», «Плискачик», «Черевик, соломинка та булька», а також циклам віршів, наприклад, «Наша ялинка», оскільки вони поєднують захопливий сюжет із яскравими образами персонажів і наочно демонструють моральні цінності та правила поведінки.

Таким чином, упровадження інноваційних технологій у процес вивчення творів Наталі Забіли в початкових класах створює сприятливі умови для формування читацької компетентності, розвитку творчих здібностей та виховання стійкого інтересу до читання. Поєднання традиційних і сучасних методів роботи з художнім текстом забезпечує підвищення ефективності уроків літературного читання та сприяє всебічному розвитку особистості молодшого школяра.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, використання інноваційних технологій у вивченні творів Наталі Забіли значно підвищує ефективність уроків літературного читання, активізує читацьку діяльність, сприяє розвитку творчої уяви та формуванню мотивації до читання у молодших школярів. Інтерактивні методи, ігрові прийоми та поетапна робота з художнім текстом дозволяють глибше осмислювати зміст творів і формувати емоційно-ціннісне ставлення до літератури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воронова Г. О. Формування творчої особистості засобами слова. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 31. С. 7–10.

2. Ємець А. А. Сучасна література в колі читання молодших школярів. Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 5. С. 22–33.

3. Іванова Л. І. Ігрова діяльність молодших школярів як засіб формування літературних понять на уроці читання. *Українська мова і література в школі*. 2003. №4. С. 31–34.

4. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів: посібник для вчителя. Київ: Ленвіт, 2000. 184 с.

5. Коба В. І. Розвиток навичок читання, уміння працювати з книгою як засіб розумового виховання учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 29-30. С. 3–14.

6. Приставська Р. Вивчення творчості українських письменників на уроках роботи з дитячою книжкою в початковій школі. *Наукові перспективи та методичні інновації в розвитку початкової освіти: збірник матеріалів І Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 18 квітня 2024 р.) / редкол.: Н. Олійник, В. Імбер, Н. Казьмірчук, Г. Кіт, Н. Комарівська, Л. Любчак, Н. Стахова, Ю. Бондар; за заг. ред. Н. Олійник. Вінниця, 2024. Вип. 1. С. 160–163.

7. Ткачук Г. Читання-розгляд як системний метод формування культурочитацької діяльності учня. *Початкова школа*. 2009. № 9. С. 7–10.

REFERENCES

1. Voronova, H. O. (2006). Formuvannia tvorchoi osobystosti zasobamy slova [Forming a creative personality through the power of words]. Pochatkove navchannia ta vykhovannia. № 31. S. 7–10. [in Ukrainian]

2. Yemets, A. A. (2012). Suchasna literatura v koli chytannia molodshykh shkoliariv [Modern literature in the reading circle of primary school pupils]. In Teoriia i metodyka navchannia: problemy ta poshuky. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody. Vol. 5. S. 22–33. [in Ukrainian]

3. Ivanova, L. I. (2003). Ihrova diialnist molodshykh shkoliariv yak zasib formuvannia literaturnykh poniat na urotsi chytannia [Play activity of primary school pupils as a means of forming literary concepts in reading lessons]. Ukrainska mova i literatura v shkoli. №4. S. 31–34. [in Ukrainian]

4. Isaieva, O. O. (2000). Orhanizatsiia ta rozvytok chytatskoi diialnosti shkoliariv [Organization and development of students' reading activity]. Kyiv: Lenvit. 184 s. [in Ukrainian]

5. Koba, V. I. (2005). Rozvytok navychok chytannia, uminnia pratsiuvaty z knyhoiu yak zasib rozumovoho vykhovannia uchniv [Development of reading skills and ability to work with a book as a means of students' intellectual education]. Pochatkove navchannia ta vykhovannia. № 29-30. S. 3–14. [in Ukrainian]

6. Prystavska, R. (2024). Vyvchennia tvorchosti ukrainskykh pysmennykiv na urokakh roboty z dytiachoiu knyzhkoiu v pochatkovii shkoli [Studying the works of Ukrainian writers in lessons on working with children's books in primary school]. In N. Oliinyk (Ed.). Naukovi perspektyvy ta metodychni innovatsii v rozvytku pochatkovoi osvity. Vinnytsia. Vol. 1. S. 160–163. [in Ukrainian]

7. Tkachuk, H. (2009). Chytannia-rozghliad yak systemnyi metod formuvannia kulturochytatskoi diialnosti uchnia [Reading-review as a systemic method of forming students' cultural reading activity]. Pochatkova shkola. № 9. S. 7–10. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ІОВХІМЧУК Наталія – кандидат філологічних наук, доцент, дщоцент кафедри теорії та методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: інноваційні технології навчання мовно-літературної освітньої галузі, література для дітей молодшого шкільного віку, лінгвокраїнознавство.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

IOVKHIMCHUK Nataliia – Candidate of Philological Science, Docent, Docent of the Department of Theory and Methodology of Primary Education Lesia Ukrainka Volyn National University.

Scientific interests: innovative teaching technologies in the field of language and literature education, literature for primary school children, Ukrainian linguistics.

Стаття надійшла до редакції 27.12.2026 р.
Стаття прийнята до друку 08.01.2026 р.

УДК 7(477):373.015.31
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-183-186

СТЕЦЬ Галина –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені І. Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2421-0091
e-mail: stetshalyna@ukr.net
КИШАКЕВИЧ Світлана –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені І. Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-46964764
e-mail: duvo_svit@ukr.net

МИСТЕЦЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної педагогічної науки, а саме визначенню значущості мистецької педагогіки у формуванні естетичної культури особистості в умовах Нової української школи. Зокрема, розкривається специфіка застосування мистецької педагогіки в освітньому процесі, акцентується увага на її ролі у формуванні естетичної свідомості, ціннісних орієнтацій та творчої активності учнів.

Основна увага зосереджується на визначенні сутності мистецької педагогіки, трактуванні її як засобу гуманізації освіти, розвитку емоційного інтелекту та формування культурної ідентичності молодого покоління.

На основі аналізу наукових джерел доведено, що естетична культура особистості є інтегративним утворенням, яке поєднує естетичні знання, художній смак, здатність до емоційно-образного сприймання, оцінювання та творення естетичних цінностей. Формування цієї якості відбувається насамперед у процесі залучення учнів до різних видів мистецтва, що забезпечує гармонійний розвиток емоційної, інтелектуальної та духовної сфер особистості. Зазначається також, що саме мистецтво чинить безпосередній вплив на емоційний стан учня, сприяє розвитку його творчих здібностей, художньо-естетичного досвіду, забезпечує гармонійне поєднання інтелектуального, емоційного та духовного розвитку.

В статті наголошується, що особливу роль у реалізації потенціалу мистецької педагогіки відіграє вчитель, який виступає посередником у творчому процесі, створює емоційно безпечне освітнє середовище та заохочує учнів до самовираження. Акцентується також, що сучасний педагог, викладаючи мистецтво в закладах загальної середньої освіти, окрім базового комплексу набутих знань повинен на високому професійному рівні демонструвати глибоке розуміння української музичної культури та водночас уміло та творчо впроваджуючи набуті компетентності у практичну діяльність.

Доведено, що мистецька освіта сприяє розвитку естетичної свідомості, художнього мислення, творчих здібностей та здатності до самовираження, що є важливими складниками гармонійного становлення особистості учня.

Ключові слова: *мистецька педагогіка, естетична культура, Нова українська школа, освітній процес, емоційно-ціннісна сфера, творчі здібності, художньо-естетичний досвід.*

STETS Halyna –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Vocal and Choral,
Choreographic and Fine Arts Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2421-0091
e-mail: stetshalyna@ukr.net
KYSHAKEVYCH Svitlana –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Vocal and Choral,
Choreographic and Fine Arts Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-46964764
e-mail: duvo_svit@ukr.net

ARTISTIC PEDAGOGY AS A FACTOR IN FORMING AESTHETIC CULTURE OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article is devoted to one of the current problems of modern pedagogical science, namely, determining the significance of artistic pedagogy in the formation of the aesthetic culture of the individual in the conditions of the New Ukrainian School.

In particular, the specifics of the application of artistic pedagogy in the educational process are revealed, and attention is focused on its role in the formation of aesthetic consciousness, value orientations, and creative activity of students.

The main focus is on defining the essence of artistic pedagogy, interpreting it as a means of humanizing education, developing emotional intelligence, and forming the cultural identity of the younger generation.

Based on the analysis of scientific sources, it has been proven that the aesthetic culture of a person is an integrative formation that combines aesthetic knowledge, artistic taste, the ability to emotionally and figuratively perceive, evaluate and create aesthetic values. The formation of this quality occurs primarily in the process of involving students in various types of art, which ensures the harmonious development of the emotional, intellectual, and spiritual spheres of the personality. It is also noted that art has a direct impact on the emotional state of the student, contributes to the development of his creative abilities, artistic and aesthetic experience, and ensures a harmonious combination of intellectual, emotional, and spiritual development.

The article emphasizes that a special role in realizing the potential of artistic pedagogy is played by the teacher, who acts as a mediator in the creative process, creates an emotionally safe educational environment, and encourages students to express themselves. It is also emphasized that a modern teacher, teaching art in secondary education institutions, in addition to the basic complex of acquired knowledge, must demonstrate a deep understanding of Ukrainian musical culture at a high professional level and at the same time skillfully and creatively implement the acquired competencies into practical activities.

It has been proven that art education contributes to the development of aesthetic consciousness, artistic thinking, creative abilities, and the ability to express oneself, which are important components of the harmonious development of a student's personality.

Key words: *art pedagogy, aesthetic culture, New Ukrainian School, educational process, emotional and value sphere, creative abilities, artistic and aesthetic experience.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціокультурними трансформаціями, що зумовлюють переосмислення цілей і змісту освіти, зокрема в контексті формування духовно багатої, творчої та естетично розвиненої особистості. Концепція Нової української школи орієнтує освітній процес на розвиток ключових компетентностей, ціннісних орієнтацій і здатності учня до самовираження та самореалізації, що актуалізує потребу в посиленні значущості мистецтва в системі загальної середньої освіти. У цьому контексті мистецька педагогіка постає як важливий чинник формування естетичної культури особистості, оскільки вона інтегрує художньо-творчу діяльність, емоційно-ціннісне пізнання світу та розвиток креативного мислення здобувачів освіти. Естетична культура, сформована засобами мистецтва, сприяє вихованню здатності сприймати й оцінювати прекрасне в мистецтві та повсякденному житті, розвиває художній смак, моральні якості й духовні потреби особистості.

Актуальність проблеми зумовлюється також необхідністю подолання фрагментарності мистецької освіти та пошуку ефективних педагогічних підходів, які б забезпечили цілісне естетичне виховання учнів у межах компетентнісної моделі навчання. В умовах Нової української школи мистецька педагогіка набуває особливої значущості як засіб гуманізації освіти, розвитку емоційного інтелекту та формування культурної ідентичності молодого покоління. Таким чином, дослідження мистецької педагогіки як чинника формування естетичної культури особистості є своєчасним і соціально значущим, оскільки відповідає сучасним освітнім запитам і сприяє реалізації ідей Нової української школи на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мистецької педагогіки та формування естетичної культури особистості широко представлена в наукових дослідженнях українських учених, які розглядають мистецтво як потужний засіб духовного, емоційного й ціннісного розвитку дитини: Л. Воєвідко [1], С. Горбенко [2], О. Канунніков [3], О. Отич [5], О. Сбітнєва [7], А. Тараканова [8], Т. Турчин [9] та інші. Науковці акцентують увагу на тому, що мистецька педагогіка сприяє розвитку емоційно-ціннісної сфери учнів, формуванню художнього мислення та здатності до творчої самореалізації.

У контексті означеної проблематики актуальними є нормативні документи, зокрема Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [4] та Закон України «Про освіту» [6] які регулюють проблеми формування естетичної культури особистості в умовах Нової української школи. Дані документи визначають цілі, ціннісні орієнтири та компетентнісні засади загальної середньої освіти, в межах яких мистецька педагогіка, зокрема інтегрований курс «Мистецтво», як практична форма її реалізації в освітньому процесі виступає важливим засобом культурного, творчого й естетичного розвитку учнів.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання системного впровадження мистецької педагогіки як цілісного чинника формування естетичної культури особистості в умовах Нової української школи потребує подальшого теоретичного й практичного осмислення. Це зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на визначення ефективних педагогічних умов, моделей і методик реалізації потенціалу мистецької педагогіки в сучасному освітньому просторі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати значущість мистецької педагогіки як важливого чинника формування естетичної культури особистості в умовах Нової української школи, а також визначити її потенціал у розвитку емоційно-ціннісної сфери, творчих здібностей і художньо-естетичного досвіду учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецька педагогіка в умовах Нової української школи розглядається як цілісна система наукових поглядів, принципів і методів, спрямованих на формування естетичної культури особистості, її творчого потенціалу та ціннісного ставлення до мистецтва і дійсності. Сучасні освітні трансформації зумовлюють переорієнтацію навчального процесу з передавання суми знань на розвиток ключових і предметних компетентностей, серед яких важливе місце посідає культурна та мистецька компетентність. У цьому контексті актуальним, на нашу думку, є визначення сутності мистецької педагогіки О. Отич, яка трактує дане поняття у декількох значеннях:

• система наукових знань про мистецьку освіту;

• сукупність теоретичних засад і практичних підходів до естетичного виховання та оволодіння різними видами мистецтва школярами ЗЗСО та вихованцями позашкільних освітніх закладів;

• окремий напрямок професійно-педагогічної науки, який розкриває питання фахової підготовки спеціалістів у мистецькій галузі [5, с. 47–49]. На думку дослідниці, мистецька педагогіка спрямована на забезпечення ефективного функціонування як загальної, так і професійної системи мистецької освіти, зокрема модернізацію процесу художньо-естетичного виховання та збагачення естетичного досвіду особистості. Авторка наголошує на розробленні теоретичних засад формування готовності особистості до мистецької діяльності на професійному рівні, формування в неї естетичної культури [5].

Естетична культура особистості трактується як інтегративне утворення, що поєднує естетичні знання, художній смак, здатність до емоційно-образного сприймання, оцінювання та творення естетичних цінностей. Формування цієї якості відбувається насамперед у процесі залучення учнів до різних видів мистецтва, що забезпечує гармонійний розвиток емоційної, інтелектуальної та духовної сфер особистості. Як слушно зауважує О. Канунніков, завдання Нової української школи полягає в ефективній організації освітнього процесу, спрямованого насамперед на формування естетичної культури учнів у доволі не простих умовах сьогодення, переповненого часто негативного роду інформацією.

Формування та розвиток естетичної культури учнів дослідник трактує як певний процес залучення школярів до естетичної діяльності у контексті навчання, внаслідок чого відбувається зростання рівня їхньої естетичної культури [3].

Дисципліни естетичного циклу є одними з провідних компонентів навчально-виховного процесу Нової української школи. У цьому контексті доречним буде твердження щодо формування естетичної культури на високому рівні в тих навчальних закладах, де її сприймають як інтегровану характеристику особистості. Актуальним для такого освітнього процесу є застосування урочної та позаурочної діяльності школярів у тісному взаємозв'язку, поєднання головної та допоміжної структурних його складових із впровадженням різноманітних креативних підходів з метою організації ефективного навчання, спрямованого на формування та розвиток естетичної культури.

В умовах реалізації концепції щодо реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» мистецька педагогіка відіграє значну роль у формуванні естетичної культури особистості, адже саме мистецтво чинить безпосередній вплив на її емоційний стан, сприяє розвитку творчих здібностей, художньо-естетичного досвіду, забезпечує гармонійне поєднання інтелектуального, емоційного та духовного розвитку. Емоційні переживання, психічні стани сприяють формуванню внутрішніх прагнень особистості, що активізують мислення, сприяють збагаченню знань і породжують творчі прояви та натхнення. Завдяки цьому особистість здобуває нові можливості, зазнає якісних змін і впливає на світ навколо себе внаслідок власної творчості [7].

Особливу роль у реалізації потенціалу мистецької педагогіки відіграє вчитель, який виступає посередником у творчому процесі, створює емоційно безпечне освітнє середовище та заохочує учнів до самовираження. Сучасний педагог, викладаючи мистецтво в закладах загальної середньої освіти, окрім базового комплексу набутих знань повинен на високому професійному рівні демонструвати глибоке розуміння української музичної культури та водночас уміло та творчо впроваджуючи набуті компетентності у практичну діяльність. Такий підхід сприятиме зацікавленню учнями пісенною творчістю України, формування почуттів любові до вітчизняного мистецтва, а отже, набуттю відповідного художньо-естетичного досвіду.

Ефективність практичної діяльності вчителя значною мірою зумовлюється змістовим наповненням навчального матеріалу й умінням адаптувати освітній процес до індивідуальних особливостей учнів шляхом використання різних моделей і форматів навчальної взаємодії. Формування естетичної культури особистості відбувається крізь призму естетичного сприймання навколишньої дійсності та здійснюється педагогом у процесі пізнавальних екскурсій, систематичної активної участі у різноманітних мистецьких заходах тощо. У цьому контексті доцільним є застосування різноманітних ефективних інноваційних технологій, інтерактивних форм, методів та засобів навчання, спираючись на сучасні наукові досягнення тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. На основі проведеного теоретичного аналізу можемо зробити висновок, що мистецька педагогіка в умовах Нової української школи постає вагомим чинником формування естетичної культури особистості, оскільки забезпечує цілісне поєднання емоційно-ціннісного, пізнавального та творчо-діяльнісного компонентів освітнього процесу. Її потенціал реалізується через залучення учнів до різних видів мистецької діяльності, інтеграцію національної культурної спадщини з сучасними мистецькими практиками, а також застосування особистісно-орієнтованих і компетентнісних підходів. У результаті мистецька освіта сприяє розвитку естетичної свідомості, художнього мислення, творчих здібностей та здатності до самовираження, що є важливими складниками гармонійного становлення особистості учня.

Результати проведеного наукового дослідження не вичерпують всіх його аспектів, а тому визначають перспективи подальших розвідок. Це насамперед стосується розроблення та експериментальної перевірки інноваційних моделей мистецької педагогіки в освітньому середовищі Нової української школи, зокрема з урахуванням міждисциплінарної інтеграції та цифрових мистецьких практик.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воєвідко Л. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2022. 240 с.

2. Горбенко С. Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс: навч.-метод. посіб. Київ: УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. 206 с.

3. Канунніков О. Формування естетичної культури старшокласників як сучасна актуальна педагогічна проблема. *Освіта збереже Україну*! : матеріали III Всеукр. Прокопенківських читань (м. Харків, 10 черв. 2024 р.). Харків, 2024. С. 231–235.

4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження кабінету міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 20.12.2025).

5. Отич О. Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад). Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / заг. ред. О. В. Михайличенко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 35–67.

6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, чинний, поточна редакція – ред. від 31.10.2025, підстава – 4510-IX. Рада : Офіційний портал Верховної Ради України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 22.12.2025).

7. Сбітнєва О. Естетична культура як невід'ємний складник духовної культури особистості. *Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності* : зб. доповідей, тез і повідомлень Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 13 квіт. 2023 р.). Полтава, 2023. С. 68–74.

8. Тараканова А. Мистецька освіта та її значення у формуванні творчої особистості. *Проблеми освіти*. 2021. Вип. 2(95). С. 157–167.

9. Турчин Т. М. Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво»: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 281 с.

REFERENCES

1. Voievidko, L. M. (2022). Muzychna pedahohika [Music pedagogy] : navch. posib. Kamianets-Podilskyi : TOV Drukarnia Ruta. 240 s. [in Ukrainian]

2. Horbenko, S. (2024). Osnovy metodyky muzychnoi osvity: osobystisnyi dyskurs [Fundamentals of music education methodology: personal discourse] : navch.-metod. posib. Kyiv: UDU im. M.Drahomanova. 206 s. [in Ukrainian]

3. Kanunnikov, O. (2024). Formuvannia estetychnoi kultury starshoklasnykiv yak suchasna aktualna pedahohichna problema [Formation of aesthetic culture of high school students as a modern topical pedagogical problem]. Osvita zberezhe Ukrainu! : materialy III Vseukr. Prokopenkivskykh chytan (m. Kharkiv, 10 cherv. 2024 r.). Kharkiv. S. 231–235. [in Ukrainian]

4. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku : Rozporiadzhennia kabinetu ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r [Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 14, 2016] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (data zvernennia: 20.12.2025). [in Ukrainian]

5. Otych, O. (2010). Pedahohika mystetstva u systemi mystetskykh subdystsyplin pedahohiky (porivnialnyi analiz kontseptualnykh zasad) [Art pedagogy in the system of artistic subdisciplines of pedagogy (comparative analysis of conceptual foundations)]. Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka / zah. red. O. V. Mykhailychenko. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. S. 35–67. [in Ukrainian]

6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII, chynnyi, potochna redaktsiia – red. vid 31.10.2025, pidstava – 4510-IX. Rada : Ofitsiinyi portal Verkhovnoi Rady Ukrainy. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (data zvernennia: 22.12.2025). [in Ukrainian]

7. Sbitnieva, O. (2023). Estetychna kultura yak nevidiemnyi skladnyk dukhovnoi kultury osobystosti [Aesthetic culture as an integral component of the spiritual culture of the individual]. Mystetska osvita v konteksti hlobalizatsii ta polikulturnosti : zb. dopovidei, tez i povidomlen Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Poltava, 13 kvit. 2023 r.). S. 68–74. [in Ukrainian]

8. Tarakanova, A. (2021). Mystetska osvita ta yii znachennia u formuvanni tvorchoi osobystosti [Art education and its importance in the formation of a creative personality]. Problemy osvity. Vyp. 2(95). S. 157–167. [in Ukrainian]

9. Turchyn, T. M. (2021). Metodyka navchannia osvitnoi haluzi «Mystetstvo» [Teaching methodology for the educational field "Art"]: navch.-metod. posib. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 281 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СТЕЦЬ Галина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: інтеграція мистецтва в освітній процес та розвиток творчого потенціалу особистості.

КИШАКЕВИЧ Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: інтеграція мистецтва в освітній процес та розвиток творчого потенціалу особистості.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

STETS Halyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Vocal and Choral, Choreographic and Fine Arts Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Scientific interests: integration of art into the educational process and development of the creative potential of the individual.

KYSHAKEVYCH Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Vocal and Choral, Choreographic and Fine Arts Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Scientific interests: integration of art into the educational process and development of the creative potential of the individual.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 378.147:37.013.77:39
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-187-190

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена дослідженню структурних і методичних засад формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки. Визначено, що ефективне формування етнопедагогічної культури можливе за умови комплексного врахування організаційно-дидактичних чинників, до яких віднесено: цільову спрямованість освітнього процесу на інтеграцію національних і загальнолюдських цінностей; змістове наповнення навчальних дисциплін етнокультурним компонентом; упровадження активних і інтерактивних методів навчання, спрямованих на засвоєння здобувачами традицій, звичаїв, обрядів, фольклорної спадщини; організацію практичної підготовки у співпраці з культурно-освітніми та громадськими установами. Розкрито роль міждисциплінарної інтеграції у забезпеченні цілісного підходу до опанування етнопедагогічних знань, зокрема через поєднання курсів педагогіки, психології, історії педагогіки, етнології, культурології та методики викладання. У дослідженні, підкреслено значення створення мотиваційного середовища, що стимулює інтерес здобувачів до етнокультурної тематики та розвиває потребу у збереженні й популяризації національної спадщини у власній професійній діяльності. Висвітлено методичні підходи до реалізації етнопедагогічного компонента, зокрема через проєктну діяльність, етнографічні дослідження, підготовку навчально-методичних матеріалів, організацію тематичних заходів (фольклорних свят, майстер-класів, конкурсів). Окрему увагу приділено питанням оцінювання рівня сформованості етнопедагогічної культури, де запропоновано поєднання критеріїв знаннєвого, діяльнісного та ціннісного характеру. Зокрема, зроблено висновок, що цілеспрямоване й системне впровадження організаційно-дидактичних умов у підготовку майбутніх учителів сприяє формуванню їхньої готовності до творчого використання етнопедагогічної спадщини у сучасному освітньому процесі та забезпечує підготовку педагогів нового покоління, здатних поєднувати інноваційні методи з національними традиціями у вихованні молоді.

***Ключові слова**: етнопедагогічна культура, професійна підготовка майбутніх учителів, організаційно-дидактичні чинники, етнокультурний компонент освіти, міждисциплінарна інтеграція, збереження національної спадщини.*

LIASHENKO Rostyslav –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor of the Department
of Educational Sciences
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3554-8861
e-mail: r.ljashenko@gmail.com

ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC FACTORS OF FORMING THE ETHNO-PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The article is devoted to the study of the structural and methodological principles of the formation of ethnopedagogical culture of future teachers in the process of their professional training. It is determined that the effective formation of ethnopedagogical culture is possible provided that organizational and didactic factors are taken into account in a comprehensive manner, which include: the target orientation of the educational process towards the integration of national and universal values; the content of academic disciplines with an ethnocultural component; the introduction of active and interactive teaching methods aimed at the assimilation of traditions, customs, rituals, folklore heritage by students; the organization of practical training in cooperation with cultural and educational and public institutions. The role of interdisciplinary integration in ensuring a holistic approach to mastering ethnopedagogical knowledge is revealed, in particular through a combination of courses in pedagogy, psychology, history of pedagogy, ethnology, cultural studies and teaching methods. The importance of creating a motivational environment that stimulates applicants' interest in ethnocultural topics and develops the need to preserve and popularize national heritage in their own professional activities is emphasized. Methodological approaches to the implementation of the ethnopedagogical component are highlighted, in particular through project activities, ethnographic research, preparation of educational and methodological materials, organization of thematic events (folklore festivals, master classes, competitions). Special attention is paid to the issues of assessing the level of formation of ethnopedagogical culture, where a combination of criteria of a knowledge, activity and value nature is proposed. It is concluded that the purposeful and systematic implementation of organizational and didactic conditions in the training of future teachers contributes to the formation of their readiness for the creative use of ethno-pedagogical heritage in the modern educational process and ensures the training of a new generation of teachers capable of combining innovative methods with national traditions in educating young people.

***Key words:** ethno-pedagogical culture, professional training of future teachers, organizational and didactic factors, ethno-cultural component of education, interdisciplinary integration, preservation of national heritage.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах реформування системи вищої освіти України одним із провідних завдань професійної підготовки майбутніх педагогів є забезпечення діалектичної єдності та наступності між професійною та загальною культурою, що охоплює ідеологічний, політичний, етичний та інші аспекти. Ефективність педагогічної діяльності, її результативність та якість безпосередньо залежать від особистісного рівня та загальної культури вчителя, яка є підґрунтям його професійної майстерності. Сучасна українська педагогічна наука приділяє значну увагу питанням розвитку педагогічної культури, проте у сфері

етнопедагогічної культури, що набуває особливої актуальності в умовах збереження та відродження національних традицій, залишається низка невирішених аспектів. Це зумовлено необхідністю підготовки вчителя, здатного працювати у багатонаціональному та мультикультурному середовищі, інтегруючи етнопедагогічні знання та уміння у свою професійну діяльність. Формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя передбачає оволодіння ним системою цінностей, установок, компетентностей, що забезпечують збереження та популяризацію культурної спадщини України, а також готовність до впровадження інноваційних методів на основі національних традицій у сучасному освітньому просторі. Такий підхід сприятиме підготовці педагогів нового покоління, здатних гармонійно поєднувати глобальні тенденції розвитку освіти з українською етнокультурною ідентичністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів досліджували вітчизняні науковці: О. С. Березюк, Н. О. Голубицька, Г. М. Лебединець, Л. М. Маєвська, О. М. Ткаченко, які обґрунтовували теоретичні засади, зміст та організаційно-методичні умови підготовки педагогів до роботи в полікультурному освітньому середовищі. Незважаючи на наявність досліджень, присвячених етнопедагогіці та етнокультурній компетентності вчителя, питання організаційно-дидактичних умов формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів, особливо в умовах сучасних суспільних трансформацій і полікультурного освітнього середовища України, залишаються недостатньо вивченими, що зумовлює актуальність обраної теми.

Мета статті. Визначити шляхи інтеграції етнопедагогічних компонентів у зміст професійної підготовки та окреслити ефективні практики використання народної педагогіки у формуванні готовності педагогів до роботи в багатонаціональному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Етнопедагогічна культура майбутнього вчителя розглядається як інтегрований показник його готовності до реалізації етнопедагогічних завдань у професійній діяльності та є засобом передавання етнопедагогічних знань, умінь і досвіду. Етнопедагогічна компетентність трактується як результат цілеспрямованої етнопедагогічної підготовки, що має здійснюватися на міждисциплінарній основі шляхом включення етнодидактичних компонентів у зміст навчальних дисциплін усіх етапів вищої педагогічної освіти [3, с. 71].

Аналіз змісту державних стандартів, навчальних планів і програм виявив потенціал їх наповнення етнопедагогічним компонентом, проте засвідчив недостатнє відображення досвіду та практики народної педагогіки, що ускладнює підготовку вчителів до роботи в багатонаціональному освітньому середовищі. Наявні знання часто є фрагментарними та позбавленими інтегративного підходу. На основі аналізу експерементального дослідження Т. Панко та Н. Сілістрару визначено критерії оцінювання рівня сформованості етнопедагогічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний), за якими виділено три рівні її розвитку: високий, середній і низький (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та рівні сформованості етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів [7, с. 156]

Критерій	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	Має стійкий інтерес, усвідомлення значення, активна позиція щодо збереження культурної спадщини	Епізодичний інтерес, розуміння значення, нестійка активність	Відсутній або слабкий інтерес, несформоване ціннісне ставлення
Когнітивний	Глибокі системні знання, орієнтація в теорії та практиці, творче застосування	Базові знання, орієнтація в поняттях, потреба в допомозі при застосуванні	Поверхові або фрагментарні знання, недостатні для самостійної діяльності
Операційний	Розвинені вміння й навички, самостійне планування, реалізація та оцінювання результату	Певні вміння й навички, потреба в корекції та підтримці	Відсутні необхідні вміння, нездатність виконувати завдання етнопедагогічного змісту

Практична реалізація програми етнопедагогічної підготовки забезпечується використанням активних методів навчання, аналізом конкретних педагогічних ситуацій, участю студентів в олімпіадах, зустрічах, підготовкою есе, портфоліо, організацією свят і національних ігор. Результативність такої роботи підтверджено дослідженням, проведеним у межах спеціального курсу «Етнопедагогіка» та занять із методики практичної підготовки, яке показало позитивну динаміку формування етнопедагогічної компетентності на всіх етапах навчання.

Сучасні освітні трансформації, що відбуваються в Україні, орієнтовані на демократизацію та гуманізацію педагогічного процесу, вимагають від учителя глибоких теоретичних знань і практичних умінь у сфері етнопедагогіки, знання етнографічних особливостей регіону, культури й історії різних народів, національної психології дитини, уміння працювати з багатонаціональними колективами та взаємодіяти з багатокультурними сім'ями. В умовах багатонаціональних регіонів особливого значення набуває поєднання універсальних і національних засад виховання з урахуванням багатовікового педагогічного досвіду українського народу та національних меншин.

В останні десятиліття спостерігається зростання уваги до застосування ідей народної педагогіки в освіті та вихованні молодого покоління. Це вимагає від сучасного вчителя високого рівня етнопедагогічної культури, що забезпечує гармонійне поєднання традиційних цінностей та

інноваційних підходів у педагогічній діяльності, спрямованих на збереження культурної спадщини та розвиток національної самосвідомості учнів.

У статті «Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів на основі етнопсихологічних особливостей та етнопедагогічних традицій» (Professional training of future primary school teachers based on ethnopsychological features and ethnopedagogical traditions) С. Жузєєв, М. Жайлаувова, А. Абуова, та інші досліджували погляди майбутніх учителів початкових класів щодо вдосконалення професійної підготовки на основі етнопсихологічних особливостей та етнопедагогічних традицій. Респонденти відзначили необхідність поєднання освітніх технологій з етнопедагогікою, оновлення й оригінальності навчальних матеріалів, залучення фахівців у галузі етнопедагогіки, розроблення інтерактивних курсів, збільшення годин, відкриття вибіркових освітніх компонентів з історії культур, організації практик та культурних поїздок. Результати підкреслюють, що така інтегрована підготовка сприяє збереженню культурної спадщини, розвитку міжкультурної компетентності та формуванню професійних умінь учителів [9, с. 3068].

Стаття «Педагогічні умови формування етнопедагогічної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання» Н. Голубицької присвячена визначенню педагогічних умов формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання (зокрема у курсах «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Практикум з хорового диригування», «Читання хорових партитур», «Хорознавство» та ін.), з опорою на українську етномузичну педагогіку. Авторка підкреслює важливість використання у освітньому процесі вокально-хорових обробок українських народних пісень та творів національної музичної класики (А. Авдієвського, М. Леонтовича, М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, Л. Ревуцького тощо) як засобів формування професійних і етнокультурних компетентностей здобувачів освіти. Запропоновані методичні підходи інтегрують традиції українського музичного фольклору, духовні цінності та толерантні педагогічні взаємини (засновані на принципах української етнопедагогічної деонтології) для розвитку виконавських, диригентських і культурно-ціннісних якостей майбутніх педагогів-музикантів [3, с. 76-77].

Прикладами ефективного використання етнопедагогіки у підготовці майбутніх учителів в Україні можуть слугувати впровадження тематичних модулів з народознавства у курси педагогіки та методики навчання, проведення інтегрованих занять, під час яких здобувачі освіти вивчають педагогічний потенціал українських народних казок, прислів'їв, пісень і обрядових традицій, а також опановують методи їх адаптації для сучасного уроку. Поширеною практикою є організація етнографічних практик у сільських громадах, де майбутні вчителі беруть участь у відновленні та проведенні народних свят, виготовленні традиційних ігрових атрибутів та вивченні місцевих ремесел з метою подальшого використання цього досвіду у виховній роботі з дітьми.

Позитивний вплив має використання проєктних технологій: здобувачів освіти створюють мультимедійні презентації, віртуальні музеї чи відеоуроки, присвячені культурній спадщині рідного краю, поєднуючи етнопедагогічний зміст із сучасними цифровими інструментами. Відтак, впровадження етнопедагогічних елементів у освітній процес збагачує професійну підготовку майбутніх учителів та формує в них здатність творчо поєднувати традиційні надбання з інноваційними підходами в освітній діяльності.

Дослідження П. Колісніченко «Феномен етнокультурної компетентності в науково-педагогічному дискурсі» (The phenomenon of ethnocultural competence in scientific and pedagogical discourse) присвячено комплексному аналізу феномену етнокультурної компетентності в науково-педагогічному дискурсі, розкриває її сутність, функції та міждисциплінарний характер, визначає роль учителя у збереженні та передачі етнокультурних цінностей, а також пропонує синкретичні методи вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у полікультурному освітньому середовищі [7, с. 23]. Відтак, сутність етнокультурної компетентності, згідно зі дослідженнями, полягає в інтегрованій здатності особистості засвоювати, зберігати, відтворювати й творчо інтерпретувати етнокультурні цінності, забезпечуючи спадкоємність поколінь та ефективну міжкультурну взаємодію в освітньому і соціальному середовищі. Зокрема, функції етнокультурної компетентності: культуротрансляційна (передавання та відтворення культурних надбань народу), освітньо-виховна (формування у молоді етнокультурної свідомості, толерантності та поваги до культурного різноманіття), соціалізаційна (забезпечення інтеграції особистості в суспільство через засвоєння його культурних і моральних норм), ідентифікаційна (сприяння формуванню національної й етнічної ідентичності), розвивальна (збагачення духовного, естетичного та інтелектуального потенціалу особистості).

Аналіз науково-педагогічної літератури уможливив виявити шляхи інтеграції етнопедагогічних компонентів у зміст професійної підготовки майбутніх учителів, серед яких: 1) **включення етнодидактичних модулів** у програми педагогічних і методичних дисциплін з урахуванням регіональної та національної специфіки; 2) **використання активних методів навчання** (кейс-метод, проблемно-орієнтоване навчання, проєктні технології, майстер-класи з народних ремесел) 3) **застосування цифрових технологій** для створення віртуальних музеїв, онлайн-архівів, мультимедійних уроків з етнопедагогічним змістом; 4) **організація етнографічних практик** у громадах, експедицій, культурних волонтерських проєктів для безпосереднього занурення студентів у традиційне середовище; 5) **проведення культурних і виховних заходів** («дні національних

культур», тематичні тижні, фестивалі народної творчості).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Організаційно-дидактичні чинники формування етнопедагогічної культури майбутніх учителів включають цілеспрямоване планування освітнього процесу, інтеграцію етнопедагогічного змісту в освітні програми, використання активних та інтерактивних методів навчання, забезпечення практичної підготовки, створення культурно збагаченого освітнього середовища та систематичний моніторинг результатів навчання. До подальших наукових розвідок доцільно віднести: розроблення моделей оцінювання рівня етнопедагогічної компетентності вчителів, та вивчення зарубіжного досвіду інтеграції етнопедагогіки в сучасну педагогічну освіту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бакланова Н. М. Формування духовної культури особистості виховними засобами української етнопедагогіки. Педагогіка і психологія. 2019. № 182. С. 53-57

2. Березюк О. С. Методичні засади формування етнокультурної компетентності особистості. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 13–21.

3. Голубицька Н. О. Педагогічні умови формування етнопедагогічної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2024. С. 70-75. [Електронний ресурс]. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.09

4. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

5. Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект. Народознавча компетентність дітей та молоді: Івано-Франківськ: *Зб. наук. праць.,* 2007. 280с.

6. Ткаченко О. М. Етнопедагогічна компетентність як запорука професійної майстерності сучасного педагога. *Педагогічний дискурс.* 2017. № 1(2). С. 45–52.

7. Kolisnichenko P. The phenomenon of ethno-cultural competence in scientific and pedagogical discourse. *Pedagogy and Education Management Review. General Pedagogy and History of Pedagogy*. WSHIU Akademia Nauk Stosowanych, 2025. № 1(19). P. 17–24. [Електронний ресурс]. DOI: https://doi.org/10.36690/2733-2039-2025-1-17-24

8. Panco T., Silistraru N. Formation of the ethno-pedagogical competence in the system of professional training of future teachers. In: Scientific Writing Workshops and Doctoral Students' Development "Areas of Scientific Research among Young Academics" Krakow: Scriptum. 2021. P. 151–162.

9. Zhuzeyev S., Zhailauova M., Abuova, A., Maigeldiyeva Zh., et al. Professional training of future primary school teachers based on ethnopsychological features and ethnopedagogical traditions. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2022. № 17(9). С. 3067–3077. [Електронний ресурс]. DOI: https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8034

REFERENCES

1. 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]

2. Bereziuk, O. S. (2015). Metodychni zasady formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti osobystosti [Methodological principles of the formation of ethnocultural competence of the individual]. Osvitolohichnyidyskurs. № 3 (11). S. 13–21. [in Ukrainian]

3. Holubytska, N. O. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia etnopedahohichnoi kultury v maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi dyryhentsko-khorovoho navchannia [Pedagogical conditions for the formation of ethnopedagogical culture in future music teachers in the process of choral conducting training.]. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. S. 70–75. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2024.32.09 [in Ukrainian]

4. Huzii, N. V. (2004). Pedahohichnyi profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty. [Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. 243 s. [in Ukrainian]

5. Kolisnichenko, P. (2025). The phenomenon of ethno-cultural competence in scientific and pedagogical discourse. Pedagogy and Education Management Review. General Pedagogy and History of Pedagogy. WSHIU Akademia Nauk Stosowanych. № 1(19). P. 17–24. [Електронний ресурс]. DOI: https://doi.org/10.36690/2733-2039-2025-1-17-24 [in Ukrainian]

6. 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]

7. Panco, T., Silistraru, N. (2021). Formation of the ethno-pedagogical competence in the system of professional training of future teachers. In: Scientific Writing Workshops and Doctoral Students' Development "Areas of Scientific Research among Young Academics" Krakow: Scriptum. P. 151–162. [in English]

8. Tkachenko, O. M. (2017). Etnopedahohichna kompetentnist yak zaporuka profesiinoi maisternosti suchasnoho pedahoha. [Ethnopedagogical competence as a guarantee of professional mastery of a modern teacher]. Pedahohichnyi dyskurs. № 1 (2). S. 45–52. [in Ukrainian]

9. Zhuzeyev, S., Zhailauova, M., Abuova, A., Maigeldiyev, Zh., et al. (2022). Professional training of future primary school teachers based on ethnopsychological features and ethnopedagogical traditions. Cypriot Journal of Educational Sciences. № 17(9). С. 3067–3077. [Електронний ресурс]. DOI: https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.8034 [in English]

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 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 371.214.46
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-191-196

ЛІБАК Наталка –
доктор філософії, доцент кафедри філології
Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0200-4668
e-mail: libak.natalka@kmf.org.ua
БАРАНЬ Єлизавета –
доктор філософії, доцент кафедри філології
Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8395-5475
e-mail: barany.erzsebet75@gmail.com
ПЕВСЕ Андрея –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
Закарпатського угорського університету
імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0564-2307
e-mail: pevse.andrea@kmf.org.ua

СТИЛІСТИЧНА ФУНКЦІЯ СТАЛИХ СПОЛУЧЕНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ТА УГОРСЬКОЇ МОВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено комплексний аналіз сталих сполучень як важливого складника мовної системи, що акумулює історичний досвід, соціальне буття та національно-культурні цінності народу. Розглянуто фразеологізми як усталені, відтворювані в готовому вигляді сполучення слів, які є семантично цілісними й синтаксично неподільними, функціонують у мові як єдиний номінативно-оцінний знак та слугують засобом образного, емоційно-експресивного й культурно зумовленого осмислення дійсності, відображаючи національну специфіку мовної картини світу. Вони здатні передавати тонкі емоційні стани людини, відображати асоціативні зв'язки між явищами природи, повсякденними реаліями та людською поведінкою.

Особливу увагу приділено стилістичній функції як ролі мовного знака, що сприяє досконалості, доречності, адекватності мовлення і сприймання; зображально-виражальна роль, цілеспрямоване призначення слів і виразів, обумовлені ідейно-змістовою інформацією та своєрідністю стилю автора. Стилістична функція сталих сполучень полягає у з'ясуванні мети, комунікативних завдань і прагматичного ефекту використання виражальних засобів мови. Аналіз стилістичної функції фразеологічних одиниць здійснюється через призму їхньої класифікації, що уможливлює виявлення функціонально-стилістичного потенціалу цих мовних одиниць та особливостей їхнього цілеспрямованого використання в різних типах текстів і комунікативних ситуаціях.

У статті здійснено порівняльний аналіз класифікацій сталих сполучень в українському та угорському мовознавстві. Встановлено, що українська фразеологічна традиція ґрунтується на семантичних, структурно-граматичних та етнокультурних критеріях, тоді як угорські дослідники акцентують на функційно-прагматичному й жанровому підходах. Доведено, що дослідження цих наукових концепцій засвідчує спільність теоретичних засад, а також відмінності, зумовлені національною специфікою лінгвістичних традицій, що розширює можливості міжмовних, зіставних, стилістичних і перекладознавчих досліджень сучасної фразеології та визначає перспективи подальшого наукового осмислення сталих сполучень різних мов Європи комплексно та системно.

Ключові слова: *фразеологічні одиниці, стилістична функція, сталі сполучення, стилістична функція сталих сполучень, українська мова, угорська мова.*

LIBAK Natalka –
PhD, Associate professor Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0200-4668
e-mail: libak.natalka@kmf.org.ua
BARAN Ielyzaveta –
PhD, Associate professor Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8395-5475
e-mail: barany.erzsebet75@gmail.com
PEVSE Andreia –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor Department of Philology
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0564-2307
e-mail: pevse.andrea@kmf.org.ua

STYLISTIC FUNCTION OF STABLE COMBINATIONS OF THE UKRAINIAN AND HUNGARIAN LANGUAGES: A COMPARATIVE ASPECT

The article presents a comprehensive analysis of fixed combinations as an important component of the language system, which accumulates historical experience, social existence and national and cultural values of the people. Phraseologisms are considered as established, reproducible in ready-made form combinations of words, which are semantically integral and syntactically indivisible, function

in language as a single nominative-evaluative sign and serve as a means of figurative, emotionally-expressive and culturally conditioned comprehension of reality, reflecting the national specificity of the linguistic picture of the world. They are able to convey subtle emotional states of a person, reflect associative connections between natural phenomena, everyday realities and human behavior.

Particular attention is paid to the stylistic function as the role of a linguistic sign, which contributes to the perfection, relevance, adequacy of speech and perception; figurative-expressive role, purposeful purpose of words and expressions, determined by ideological-semantic information and the originality of the author's style. The stylistic function of fixed combinations consists in clarifying the purpose, communicative tasks and pragmatic effect of using expressive means of language. The analysis of the stylistic function of phraseological units is carried out through the prism of their classification, which makes it possible to identify the functional-stylistic potential of these language units and the features of their purposeful use in different types of texts and communicative situations. The article provides a comparative analysis of the classifications of fixed combinations in Ukrainian and Hungarian linguistics. It is established that the Ukrainian phraseological tradition is based on semantic, structural-grammatical and ethnocultural criteria, while Hungarian researchers emphasize functional-pragmatic and genre approaches. It is proven that the study of these scientific concepts demonstrates the commonality of theoretical foundations, as well as differences due to the national specificity of linguistic traditions, which expands the possibilities of interlingual, comparative, stylistic and translation studies of modern phraseology and determines the prospects for further scientific understanding of fixed combinations of different European languages in a comprehensive and systematic manner.

Key words: *phraseological units, stylistic function, fixed combinations, stylistic function of fixed combinations, Ukrainian language, Hungarian language.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному мовознавстві зростає інтерес до вивчення фразеології як одного з найяскравіших і найвиразніших рівнів мовної системи. Сталі словосполучення є носіями не лише семантичної, а й значної стилістичної інформації, оскільки вони відображають емоційно-експресивне ставлення мовця, національно-культурні особливості та специфіку мовної картини світу. Саме через фразеологізми мова найбільш повно передає колективний досвід, традиції та цінності народу.

Актуальність дослідження стилістичної функції сталих сполучень української та угорської мов у порівняльному аспекті зумовлена недостатньою розробленістю міжмовних фразеологічних зіставлень, особливо з огляду на стилістичні параметри. Попри наявність численних праць, присвячених фразеології окремих мов, питання функціонування сталих сполучень у різних стилях мовлення та їх зіставлення в українській і угорській мовах залишаються фрагментарно висвітленими.

Особливої ваги набуває порівняльний аналіз української та угорської фразеології з огляду на типологічну відмінність цих мов (слов'янська та фіно-угорська мовні групи). Такий підхід дає змогу виявити як універсальні стилістичні функції сталих сполучень, так і специфічні риси, зумовлені культурно-історичними чинниками. Це має важливе значення не лише для теоретичного мовознавства, а й для практичних галузей – перекладознавства, міжкультурної комунікації та методики викладання української й угорської мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика фразеології як окремого розділу мовознавства ґрунтовно розробляється у працях українських та зарубіжних лінгвістів. Значну увагу вчені приділяють семантичній структурі, класифікації та функціонуванню сталих словосполучень у мовленні, зокрема їхній стилістичній ролі.

В українському мовознавстві питання фразеології порушувалося в працях П. Дудика, В. Мельничайка, С. Карамана, А. Коваль, П. Кордун, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пономарева, В. Бадер, І. Нагрибельної, О. Попової, Л. Сугейко, які заклали теоретичні основи вивчення фразеологічних одиниць, визначили їхні структурно-семантичні типи та окреслили стилістичний потенціал у різних функціональних стилях мовлення. У працях зазначених авторів підкреслюється експресивно-оцінна природа сталих сполучень та їхня роль у формуванні образності художнього й публіцистичного мовлення.

Базові теоретичні положення угорської фразеології окреслено в дослідженнях О. Талабірчук, О. Нодь Ґабора, Й. Югаса, Ш. Кароя, Л. Гадровіча, Е. Розгоніний, Я. Жем'єі, В. Бардоші, Т. Форгача, які зосереджували увагу на семантиці фразеологізмів, їхній ідіоматичності та функціонуванні в сучасній угорській мові. У працях угорських лінгвістів простежується інтерес до стилістичної диференціації сталих сполучень, зокрема до їхнього використання в розмовному та художньому мовленні.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність значної теоретичної бази з фразеології української та угорської мов, однак комплексне дослідження стилістичної функції сталих сполучень у порівняльному аспекті потребує подальшого розвитку. Саме ця прогалина зумовлює необхідність і доцільність обраного напряму дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз термінопоняття «фразеологічні одиниці», виокремити класифікацію сталих словосполучень та провести порівняння стилістичної функції сталих словосполучень в українській та угорській мовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У формуванні національно-мовної картини світу задіяні всі мовні рівні, проте провідну роль у стилістичному увиразненні мовлення відіграє лексико-фразеологічний рівень, оскільки, на відміну від фонетичного чи граматичного, він безпосередньо пов'язаний з об'єктивною реальністю та слугує ефективним засобом її образної, емоційно-оцінної інтерпретації. Серед усіх сталих словосполучень особливу увагу привертають фразеологічні одиниці, які виконують важливі стилістичні функції: надають мовленню експресивності, підсилюють його оцінне забарвлення, забезпечують образність і слугують засобом індивідуалізації та типізації висловлювання в різних функціональних стилях української та угорської мов.

Фразеологічні одиниці становлять самобутнє й специфічне мовне явище. Їхня функція полягає не стільки в описі навколишнього світу, скільки в його інтерпретації через передачу суб'єктивного, емоційно забарвленого ставлення носія мови до дійсності [1, с. 88]. Водночас між фразеологізмами, національною свідомістю народу, а також його

культурою й історією простежується особливий, надзвичайно тісний взаємозв'язок. Так, В. Ужченко визначає фразеологізми як «своєрідні мовні формули, картини світу з закодованою інформацією про минуле, наших предків, їхній спосіб осмислення дійсності та оцінювання всього сущого; вони акумулюють культурний потенціал народу й властивим лише йому способом репрезентують дух та унікальність національної ментальності» [2, с. 8].

Фразеологізми постають як особливі мовні формули – образні «картини світу», у яких зафіксовано інформацію про історичне минуле, предків, специфіку їхнього світосприйняття та оцінювання навколишньої реальності; вони концентрують у собі культурні надбання народу та у властивий лише йому спосіб виявляють дух і неповторність національної ментальності. Фразеологічні одиниці увібрали в себе відбиття історичних подій і соціального буття, здатні передавати найтонші емоційні стани людини, розкривати безмежний світ людських почуттів, вражаючи точністю асоціативних зв'язків між природними явищами, буденними життєвими реаліями та людською поведінкою, емоціями й учинками. Вони становлять справжню скарбницю поетичних уявлень народу. Недарма І. Огієнко наголошував, що добірна національна фразеологія є «душею кожної мови, яка надає їй краси й значно збагачує її» [3, с. 15].

Усі складники матеріального життя народу, його обрядовість, вірування, повір'я та забобони закарбувалися в усталених стереотипах поведінки й отримали мовне втілення в численних фразеологізмах. Фразеологізм визначається як усталений мовний зворот, стійке поєднання слів, що функціонує в мові як єдиний, семантично неподільний і цілісний за значенням вислів [4, т. 10, с. 638].

Згідно з Енциклопедією української мови, фразеологізм (фразеологічна одиниця, фразеологічний зворот, фразема) – це нарізно оформлений, проте семантично цілісний і синтаксично нерозкладний мовний знак, поява та функціонування якого зумовлені фразеотворчою взаємодією одиниць лексичного, морфологічного й синтаксичного рівнів мовної системи [5, с. 771].

Фразеологічні одиниці увібрали в себе відображення історичних подій і соціального буття, здатні передавати найтонші емоційні стани людини, розкривати безмежний світ людських почуттів, вражаючи точністю асоціативних зв'язків між явищами природи, звичними життєвими реаліями та людською поведінкою, емоціями й учинками.

Таким чином, фразеологічні одиниці – це усталені, відтворювані в готовому вигляді сполучення слів, які є семантично цілісними й синтаксично неподільними, функціонують у мові як єдиний номінативно-оцінний знак та слугують засобом образного, емоційно-експресивного й культурно зумовленого осмислення дійсності, відображаючи національну специфіку мовної картини світу.

Стилістична функція спрямована на визначенні ролі мовних засобів та полягає у з'ясуванні мети й комунікативних завдань використання виражальних засобів мови. Аналіз стилістичної функції сталих сполучень здійснюємо через призму їхньої класифікації. Застосування класифікаційного підходу уможливлює виявлення функціонально-стилістичного потенціалу фразеологічних одиниць та з'ясування особ-ливостей їхнього цілеспрямованого використання в мовленні.

Дослідниця К. Шостак виокремлює три основні групи фразеологічних одиниць: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення [6, с. 293]. Відповідно до цієї класифікації, що ґрунтується на семантичному принципі розмежування фразеологізмів, можна визначити й низку рис фразеологічних одиниць, маркованих специфікою ментальності українського народу, так званих етнофразем.

Як зазначає В. Коваль, до характерних ознак фразеологічних одиниць належать: немотивованість цілісного значення й наявність компонентів-лексем активного вжитку; закріпленість за певними семантичними сферами; надзвичайно велика вага свідчень етнокультурного характеру у їх формуванні; виразний антропоцентричний характер; особливий тип «фразеологічних зрощень», внутрішня форма яких реконструюється «через звертання до сфери народної духовної культури» [2, с. 316].

Л. Соловець у власній класифікації, тісно пов'язаній з особливостями духовної та матеріальної культури українців, умовно поділяє фразеологізми української мови на дві великі групи. До першої з них належать фразеологічні одиниці, що репрезентують національну своєрідність духовної культури українського народу, зокрема: фразеологізми, що пов'язані з громадським побутом і звичаєвістю; фразеологізми, що пов'язані з поняттями сім'я, сімейний побут, родинна обрядовість; фразеологізми, що відображають основи народних знань; фразеологізми, що відображають народно-календарні звичаї та уявлення про світ природи; фольклорні елементи в українській фразеології; етикетні формули.

Серед фразеологізмів, що відбивають національну специфіку матеріальної культури українського народу, виокремлюють стійкі словосполучення, етимологічно пов'язані: з основними галузями господарства населення (землеробство, скотарство); з допоміжними видами господарської діяльності, домашніми промислами; з поселенням та житлом; з народним одягом; із засобами пересування [7, с. 53].

Український мовознавець Л. Булаховський, класифікуючи сталі словосполучення з позиції їхньої семантики, виокремлює дві групи: ідіоми і фразеологічні одиниці. «Ідіоми, – пише він, – це своєрідні вирази з певних мов, що за своїм ужитком і змістом є цілісними, звичайно не можуть бути точно передані іншими мовами й при перекладі вимагають добору відповідника зі схожим стилістичним забарвленням. Друга група –

фразеологічні одиниці – це звичайні словосполучення, розкладні щодо змісту, але усталені в мові як матеріал широковживаної цитації (прислів'я, приказки, вдалі вислови письменників, що стали – крилатими)» [8, с. 118–121].

Дослідниця української фразеології Л. Скрипник поділяє всі фразеологічні одиниці на два граматико-структурні класи: сталі сполуки, організовані за моделлю словосполучення, що співвідносяться з окремим словом і виконують функцію члена речення, та стійкі фрази, які мають структуру простого або складного речення [9, с. 19–23]. До окремого розряду фразеологічних одиниць дослідниця відносить також усталені мовні утворення з цілісним значенням, компонентний склад яких представлений поєднанням одного повнозначного слова з одним або кількома службовими словами [9, с. 98].

В угорському мовознавстві існує декілька класифікацій фразеологізмів. Згідно з класифікацією Ш. Кароя, який в угорській мовознавчій літературі розглядає фразеологію в найширшому значенні, фразеологічні одиниці поділяються на п'ять груп [10, с. 396]. До них науковець відносить не лише фразеологізми, фразеологічні зрощення та ідіоми, а й такі вислови, як напр. 'kék ég' – синє небо, певні шаблонні вислови що утворюються через моду чи зручність, напр. 'a legjobbakat kívánom' – бажаю всього найкращого.

Кардинально відмінний підхід до фразеологізмів простежується у працях Л. Гадровича. Увага дослідника зосереджена на дослідженні історичного аспекту розвитку угорської фразеології. Аналізуючи критерії класифікації фразеологізмів, він не бере до уваги усталені формальні та семантичні особливості, а досліджує фразеологічні одиниці в їхньому історичному розвитку на прикладах уживання їх у текстах [11].

Я. Жем'єі поділяє фраземи сучасної угорської мови на п'ять груп. До першої він відносить звичні вислови – словосполучення, ужиті в первісному значенні, окремі компоненти яких можуть набувати переносного змісту [12, с. 56]. Другу групу становлять приказки та примовки – фразеологічні одиниці з образним, атмосферним змістом, значення яких не зводиться до суми значень складників [12, с. 57]. Третю групу утворюють приказки у формі порівнянь, що мають структуру речення з порівняльною підрядною частиною. Четверту групу складають прислів'я, які виражають узагальнені життєві спостереження або народну мудрість. ідмінність між приказками й прислів'ями, за Я. Жем'єі, полягає в тому, що приказка репрезентує поняття, тоді як прислів'я формулює завершений вердикт. П'яту групу становлять крилаті вислови.

Б. Вілмош, спираючись на функційно-семантичний підхід, у класифікації виокремлює кілька основних груп фразеологізмів. Учений поділяє їх на стійкі словосполучення, вільні словосполучення з метафоричним значенням (прислів'я; порівняльні прислів'я; ситуативні речення; усталені вислови та цитати; приказки).

На думку угорського мовознавця Б. Ґіоі, у процесі вивчення мови постійно зростає роль фразеологізмів та ідіоматичних висловів, які забезпечують стилістичну функцію мовлення [13, с. 260–261]. Учений наголошує, що на початковому етапі опанування мови граматичні форми фразеологічних одиниць доцільно засвоювати як цілісні лексичні утворення, без детального граматичного аналізу. До таких одиниць Б. Ґіоі відносить передусім формули вітання та прощання. Погоджуючись із позицією дослідника, зауважимо, що подібні фразеологічні одиниці виконують важливу стилістично-прагматичну функцію, оскільки регулюють мовленнєву взаємодію, виражають соціальні ролі мовців та встановлюють міжособистісний контакт. Саме тому на початкових етапах навчання доцільним є опанування фразеологізмів, що репрезентують звертання та особисті взаємини, за допомогою традиційного методу «запитання – відповідь», який сприяє засвоєнню їхнього комунікативного та стилістичного значення в реальних мовленнєвих ситуаціях.

Порівняння класифікацій сталих сполучень в українському та угорському мовознавстві засвідчує як наявність спільних теоретичних засад, так і відмінності, зумовлені специфікою національних лінгвістичних традицій та дослідницьких підходів.

Українські дослідники фразеології переважно спираються на семантичний, структурно-граматичний та етнокультурний критерії класифікації.

Так, К. Шостак пропонує класичну семантичну типологію, виокремлюючи фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення, що дозволяє простежити ступінь семантичної злитості компонентів сталих сполучень. Підхід В. Коваля має виразно етнолінгвістичну спрямованість: учений зосереджується не на типах фразеологізмів, а на їхніх характерних ознаках, зокрема немотивованості цілісного значення, антропоцентричності, етнокультурній маркованості та зв'язку внутрішньої форми зі сферою народної духовної культури. Такий підхід акцентує культурну зумовленість фразеології. Л. Соловець здійснює класифікацію за тематично-культурним принципом, групуючи фразеологізми відповідно до сфер народного життя (громадський побут, родинна обрядовість, народні знання, календарна обрядовість, етикетні формули), що дозволяє розглядати фразеологічні одиниці як носії національної культури. Л. Булаховський розмежовує сталі сполучення на ідіоми та фразеологічні одиниці, виходячи з їхньої перекладності та ступеня семантичної цілісності, що є важливим для зіставних і перекладознавчих досліджень. Л. Скрипник пропонує граматико-структурну класифікацію, поділяючи фразеологічні одиниці на сталі сполуки та стійкі фрази, залежно від їхньої синтаксичної організації та функціонування в реченні.

Угорські мовознавці демонструють функційно-прагматичну та жанрову орієнтацію у класифікації сталих сполучень. Так, Ш. Кароя виокремлює фразеологізми, фразеологічні зрощення, ідіоми та вислови, що свідчить про поєднання семантичного й функційного критеріїв. Я. Жем'єі значну увагу приділяє жанровому аспекту,

включаючи до класифікації звичні вислови, приказки, примовки, порівняльні приказки, прислів'я та крилаті вислови, що зближує фразеологію з фольклорною та пареміологічною традицією. Б. Вілмош пропонує функційно-семантичну класифікацію, розрізняючи словосполучення та вільні словосполучення з метафоричним значенням, до яких належать прислів'я, порівняльні прислів'я, ситуативні речення, цитати й приказки. Такий підхід розширює межі фразеології та враховує контекстуальне функціонування одиниць. Б. Ґіоі обмежується поділом на фразеологізми та ідіоматичні вислови, акцентуючи передусім на ступені ідіоматичності сталих сполучень.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження засвідчує, що фразеологічні одиниці є важливим складником мовної системи української та угорської мов, у якому поєднуються семантична цілісність, образність, експресивність і виразна стилістична маркованість. Сталі сполучення функціонують не лише як засоби номінації, а й як потужні носії оцінної, емоційно-експресивної та культурно зумовленої інформації, що забезпечує їхню особливу роль у формуванні національно-мовної картини світу.

Досліджено, що стилістична функція являє собою роль мовного знака, що сприяє досконалості, доречності, адекватності мовлення і сприймання; зображально-виражальна роль, цілеспрямоване призначення слів і виразів, обумовлені ідейно-змістовою інформацією та своєрідністю стилю автора.

Порівняльний аналіз класифікацій сталих сполучень засвідчив наявність спільних типологічних параметрів (ідіоматичність, стійкість, відтворюваність, образність), а також істотні відмінності, зумовлені історико-культурними чинниками та особливостями національних мовних традицій.

Установлено, що стилістична функція сталих сполучень в українській та угорській мовах є багатовимірною. Фразеологізми виконують експресивну, оцінну, образотворчу, прагматичну та регулятивну функції, активно залучаються до різних функціональних стилів мовлення й відіграють ключову роль у художньому, публіцистичному та розмовному дискурсах. Водночас у кожній з мов простежується національно специфічний спосіб стилістичного використання фразеологічних одиниць, що відображає ментальні, культурні та комунікативні пріоритети відповідного мовного колективу.

Перспективи подальших досліджень убачаються у поглибленому аналізі фразеологізмів у перекладознавчому та дидактичному аспектах, зокрема у контексті викладання української й угорської мов як іноземних.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу К. Логос, 2004. 284 с.

2. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія української мови: навч. посібник. К. 2007.

3. Огієнко І. Історія української літературної мови. К. Наша культура і наука. 2001. 440 с.

4. Словник української мови в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ. Наук. думка, 1971-1980. Т. I–XI.

5. Українська мова: Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ: Укр. енцикл. ім. М. П. Бажана, 2004. 833 с.

6. Шостак К.А. Етнолінгвістичний аспект вивчення фразеологізмів української мови. *Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова*. Серія Філологічні науки (мовознавство). Випуск 6'2014. С. 227-233.

7. Соловець Л. О. Джерела фразеологізмів етнокультурознавчого змісту. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. №8. С. 52 – 56.

8. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства. К. Рад. шк., 1955. 248 с.

9. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови: монографія. К. Наукова думка, 1973. 270 с.

10. Károly S. Általános és magyar jelentéstan. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970. 414 o.

11. Hadrovics L. Magyar frazeológia. Történeti áttekintés. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1995. 409 o.

12. Zsemlyei J.A magyar nyelv szókészlete és szótárai. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2014. URL: https://surl.lu/egtgdm

13. Giay B.A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia: tankönyv és szöveggyűjtemény. Budapest, 1998. 427 o.

REFERENCES

1. Holubovska, I. O. (2004). Etnichni osoblyvosti movnykh kartyn svitu [Ethnic features of linguistic worldviews]. K. : Lohos. 284 s. [in Ukrainian]

2. Uzhchenko, V. D., Uzhchenko, D. V. (2007). Frazeolohiia ukrainskoi movy : navchalnyi posibnyk [Phraseology of the Ukrainian language: textbook]. K. [in Ukrainian]

3. Ohiienko, I. (2001). Istoriia ukrainskoi literaturnoi movy [History of the Ukrainian literary language]. K. : Nasha kultura i nauka. 440 s. [in Ukrainian]

4. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 t. / ed. by I. K. Bilodid [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Kyiv : Naukova dumka. 1971–1980. Vol. S. 1–11. [in Ukrainian]

5. Ukrainska mova : entsyklopediia. (2004). ed. board: V. M. Rusanivskyi, O. O. Taranenko, M. P. Ziabliuk et al. [Ukrainian language: encyclopedia]. Kyiv : Ukrainska entsyklopediia im. M. P. Bazhana. 833 s. [in Ukrainian]

6. Shostak, K. A. (2014). Etnolinhvistychnyi aspekt vyvchennia frazeolohizmiv ukrainskoi movy [Ethnolinguistic aspect of studying Ukrainian phraseology]. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo). Issue 6. S. 227–233. [in Ukrainian]

7. Solovets, L. O. (2004). Dzherela frazeolohizmiv etnokulturoznavchoho zmistu [Sources of phraseological units of ethnocultural content]. Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli. No. 8. S. 52–56. [in Ukrainian]

8. Bulakhovskyi, L. A. (1955). Narysy z zahalnoho movoznavstva [Essays on general linguistics]. K.: Radianska shkola. 248 s. [in Ukrainian]

9. Skrypnyk, L. H. (1973). Frazeolohiia ukrainskoi movy : monohrafiia [Phraseology of the Ukrainian language: monograph]. K. : Naukova dumka. 270 s. [in Ukrainian]

10. Károly, S. (1970). Általános és magyar jelentéstan [General and Hungarian semantics]. Budapest: Akadémiai Kiadó. 414 o. [in Hungarian]

11. Hadrovics, L. (1995). Magyar frazeológia. Történeti áttekintés [Hungarian phraseology: historical overview]. Budapest : Akadémiai Kiadó. 409 o. [in Hungarian]

12. Zsemlyei, J. A (2014). magyar nyelv szókészlete és szótárai [Vocabulary and dictionaries of the Hungarian language]. Kolozsvár : Erdélyi Tankönyvtanács. URL: https://surl.lu/egtgdm [in Hungarian]

13. Giay, B. A (1998). magyar mint idegen nyelv / hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései [Methodological foundations of teaching Hungarian as a foreign language / Hungarology]. In: Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia. Budapest. 427 o. [in Hungarian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛІБАК Наталка– доктор філософії, доцент кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ.

***Наукові інтереси*:** філологія, українська мова та література, професійна підготовка майбутніх учителів української мови та літератури.

БАРАНЬ Єлизавета – доктор філософії, доцент, доцент кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ.

***Наукові інтереси*:** філологія, професійна підготовка, українська мова та література.

ПЕВСЕ Андрея – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ.

***Наукові інтереси*:** філологія, професійна підготовка, українська мова та література.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LIBAK Natalka – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philology Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University.

Scientific interests: philology, Ukrainian language and literature, professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature.

BARAN Ielyzaveta – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philology Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University.

Scientific interests: philology, professional training, Ukrainian language and literature.

PEVSE Andreia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University.

Scientific interests: philology, professional training, Ukrainian language and literature.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 06.01.2026 р.

УДК: 37.091.3:004.8:373.5(100+477)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-196-202

БАРЛАДИМ Валентина –
науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5564-671X
e-mail: barladim@iitlt.gov.ua

БРУЯКА Аліна –
молодший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3826-2988
e-mail: bruyaka.alina@iitlt.gov.ua

КОВАЛЕНКО Валентина –
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4681-5606
e-mail: kovalenko@iitlt.gov.ua

ТУКАЛО Сергій –
кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти НАПН України
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6268-1185
e-mail: tukalo@iitlt.gov.ua

ШИШКІНА Марія –
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти
НАПН України
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5569-2700
e-mail: shyshkina@iitlt.gov.ua

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В STEM-ОСВІТІ: МІЖНАРОДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

У статті обґрунтовано теоретичні засади розвитку компетентності вчителів щодо використання штучного інтелекту (ШІ) в STEM-освіті, здійснено аналіз міжнародного та українського досвіду підготовки педагогічних кадрів, виокремлено ключові

компоненти відповідної компетентності та визначено шляхи удосконалення професійної підготовки вчителів. Автори обґрунтовують актуальність проблеми, пов'язану зі стрімким поширенням інструментів ШІ та необхідністю переосмислення професійної ролі педагога у форматі взаємодії «вчитель→ШІ→учень». Підкреслено, що ефективна інтеграція ШІ у STEM-освіту неможлива без сформованих знань, умінь і етичних установок учителів, які здатні забезпечити безпечне, результативне та педагогічно обґрунтоване використання інтелектуальних сервісів у навчальному процесі. У роботі узагальнено сучасні міжнародні та національні підходи до структурування компетентності вчителя щодо ШІ, зокрема представлено аналіз глобальної «Рамки компетентностей у сфері ШІ для вчителів» ЮНЕСКО (2024), моделей AI Literacy, AI-TPACK, Intelligent-TPACK, концепцій готовності учителів до ШІ та професійної компетентності у сфері інтелектуальних технологій. Описано різні підходи, що сходяться у виділенні п'яти ключових компонентів компетентності вчителів щодо використання ШІ, таких як: когнітивного (розуміння принципів роботи ШІ), діяльнісного (здатність застосовувати інструменти ШІ у навчанні), етичного (усвідомлення ризиків, упередженості й вимог до безпеки даних), оцінювального (критичний аналіз результатів ШІ) та розвиткового (готовність до підвищення кваліфікації). Проаналізовано результати вітчизняних та закордонних емпіричних досліджень, які свідчать про зацікавленість учителів STEM-предметів у використанні ШІ та водночас про наявність значних бар'єрів, таких як: нестача методичних матеріалів, браку практичного досвіду, потребу у цілеспрямованому професійному розвитку. Розглянуто приклади ефективних освітніх програм, курсів і тренінгів для педагогів, що демонструють позитивний вплив спеціально організованого навчання на рівень їхньої впевненості та готовності інтегрувати генеративні й аналітичні моделі ШІ в освітній процес.

Ключові слова: *STEM-освіта; вчителі, компетентність вчителів; ШІ; професійний розвиток.*

BARLADYM Valentyna –
Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5564-671X
e-mail: barladim@iitlt.gov.ua

BRUIAKA Alina –
Junior Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3826-2988
e-mail: bruyaka.alina@iitlt.gov.ua

KOVALENKO Valentyna –
PhD (in Pedagogics), Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4681-5606
e-mail: kovalenko@iitlt.gov.ua

TUKALO Serhii –
PhD (in Pedagogics), Junior Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6268-1185
e-mail: tukalo@iitlt.gov.ua

SHYSHKINA Mariya –
Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5569-2700
e-mail: shyshkina@iitlt.gov.ua

THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPROACHES TO TEACHER PREPARATION FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN STEM EDUCATION: INTERNATIONAL AND UKRAINIAN EXPERIENCE

The article substantiates the theoretical foundations for developing teachers' competence in the use of artificial intelligence (AI) in STEM education, analyzes international and Ukrainian experience in teacher training, identifies key components of the relevant competence, and defines ways to improve teachers' professional preparation in this field. The authors substantiate the relevance of this issue, which is driven by the rapid spread of AI tools and the need to reconsider the professional role of a teacher within the "teacher→AI→student" interaction model. It is emphasized that the effective integration of AI into STEM fields is impossible without well-developed knowledge, skills, and ethical guidelines that enable teachers to ensure safe, effective, and pedagogically sound use of intelligent services in the educational process. The paper summarizes contemporary international and national approaches to structuring teacher competence in AI, including an analysis of UNESCO's global "AI Competency Framework for Teachers" (2024), as well as the models AI Literacy, AI-TPACK, Intelligent-TPACK, teacher AI readiness concepts, and professional competence frameworks in the field of intelligent technologies. Various approaches are described, converging on five key components of teachers' AI-related competence: cognitive (understanding the principles of AI operation), operational (ability to apply AI tools in teaching), ethical (awareness of risks, bias, and data security requirements), evaluative (critical analysis of AI outputs), and developmental (commitment to continuous professional growth). The article analyzes findings from

Ukrainian and international empirical studies, which reveal both a strong interest among STEM teachers in using AI and the presence of significant barriers, including a shortage of methodological materials, a lack of practical experience, and the need for targeted professional development. Examples of effective educational programs, courses, and training sessions for teachers are reviewed, demonstrating the positive impact of structured instruction on teachers' confidence and readiness to integrate generative and analytical AI models into teaching practices.

Key words: *STEM education; teachers, teacher competence; AI; professional development.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкий розвиток ШІ зумовлює нові вимоги до професійної діяльності вчителя в умовах STEM-орієнтованої освіти. ШІ дедалі більше впливає на освітній процес, трансформуючи традиційну систему освіти «вчитель→учень» у взаємодію «вчитель→ШІ→учень». Відтак постає питання про перегляд ролі вчителя та необхідних йому компетентностей для ефективного використання ШІ у навчанні. Водночас, на сьогодні лише незначна кількість країн чітко визначила такі компетентності й реалізувала національні програми підготовки вчителів з питань ШІ, що залишає багатьох вчителів без належних орієнтирів і підтримки [5]. Особливо актуальним це є для STEM-освіти, де інтеграція нових технологій є ключовою умовою успішної реалізації міждисциплінарних підходів. Без достатнього рівня компетентності вчителів щодо використання ШІ потенціал STEM-ініціатив не буде повністю розкритий, адже вчителі можуть не володіти знаннями та навичками для впровадження технологій ШІ у навчальний процес. Актуальність проблеми підсилюється тим, що, попри значний інтерес до впровадження ШІ у освіті, існує розрив між технологічним прогресом та готовністю вчителів його використовувати. Zhou T., Tondeur J., Howard S. [11] відзначають так званий «ефект незнання», коли нестача досвіду роботи з ШІ знижує сприйняття його потенціалу для навчання, що заважає вчителям повноцінно сприйняти ШІ як асистента у власній діяльності. Отже, виникає потреба у системному розвитку компетентностей вчителів щодо роботи з інструментами ШІ для забезпечення їх готовності ефективно застосовувати ШІ в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки вчителів до використання ШІ в освіті привертає все більше уваги на міжнародному рівні. ЮНЕСКО у 2024 році представило «Рамку компетентностей у сфері ШІ для вчителів» [5], яка визначає 15 ключових компетентностей вчителя, згрупованих у п'ять вимірів: людиноцентричне мислення, етика ШІ, основи та застосування ШІ, педагогіка ШІ та використання ШІ для професійного розвитку. Ці виміри відображають необхідність не лише технічних знань про ШІ, але й розуміння етичних принципів та орієнтацію на посилення ролі людини (вчителя і учня) у взаємодії з ШІ. Рамка ЮНЕСКО підкреслює принципи захисту прав вчителів, підтримки людської суб'єктності й сталого розвитку при впровадженні ШІ, та слугує основою для розробки національних програм підготовки педагогічних кадрів [5].

Деякі дослідники пропонують власні моделі структурування компетентності вчителя у сфері ШІ. Так, Celik I. [3] розробив підхід Intelligent-TPACK, який розширює класичну модель TPACK за рахунок включення етичних знань про ШІ та спеціальних технологічних знань для педагогічного використання ШІ. У цьому підході автор наголошує, що володіння суто технологічними знаннями недостатнє для успішної інтеграції ШІ в освітній процес – воно має поєднуватись із педагогічними знаннями та усвідомленням етичних аспектів, формуючи інтегровану компетентність вчителя [3]. Результати емпіричних досліджень Celik I. [2] показали, що підвищення знань вчителів про ШІ сприяє глибшому розумінню педагогічних можливостей використання ШІ та здатності критично оцінювати рішення, які пропонують алгоритми.

Також у науковій літературі виокремлюються кілька підходів до визначення змісту компетентності вчителів щодо використання ШІ. За даними систематичного огляду T. Zhou, J. Tondeur та S. Howard [11] існують чотири основні категорії відповідних компетентнісних рамок: ШІ-грамотність (AI Literacy), ШІ-TPACK (інтеграція ШІ у предметне навчання), ШІ-готовність (готовність вчителя до використання ШІ) та професійна компетентність у сфері ШІ. Порівняльний аналіз цих підходів дозволив дослідникам [11] виділити п'ять базових компонентів компетентності: когнітивне розуміння ШІ, практичне застосування ШІ, етика роботи з ШІ, уміння оцінювати результати ШІ та здатність до професійного розвитку у сфері ШІ. Це узагальнення фактично вказує на консенсус, що для ефективної інтеграції ШІ в освіту вчитель має: 1) розуміти концепції й алгоритми ШІ на базовому рівні; 2) вміти застосовувати інструменти ШІ згідно до педагогічних цілей; 3) дотримуватись етичних норм використання ШІ (враховуючи питання безпеки даних, упередженості алгоритмів тощо); 4) критично оцінювати роботу систем ШІ (перевіряти точність результатів, розуміти обмеження); 5) постійно навчатися новому, адже сфера ШІ стрімко розвивається [11].

Закордонні емпіричні дослідження підтверджують необхідність розвитку зазначених компонентів цифрової компетентності з використання ШІ. Так, до прикладу у дослідженні J. Park та ін. [9] продемонстровано, що вчителі природничих наук із зацікавленістю сприймають можливості інтегрування ШІ в освітній процес для візуалізації та аналізу даних на уроках, проте стикаються з труднощами через брак часу на опанування нових технологій і відсутність напрацьованих методик. Вчителі відзначали, що запровадження ШІ у STEM-предмети потребує додаткового навчального матеріалу та адаптації навчальних планів, а також підвищення власної цифрової грамотності, аби впевнено застосовувати такі інструменти на заняттях [9].

Окремої уваги заслуговують дослідження готовності та ставлення вчителів до використання

генеративного ШІ, який стрімко увірвався в освітній простір після появи таких інструментів, як ChatGPT та ін. Зокрема, дослідження B. Moorhouse та ін. [7] спрямоване на вивчення готовності молодих вчителів-мовників до використання генеративного ШІ у професійній діяльності. Згідно з результатами авторів [7], вчителі з певним досвідом практичного застосування інструментів ШІ демонструють вищий рівень впевненості та усвідомлення потенціалу запровадження таких технологій, тоді як початківці, які не мали нагоди попрацювати з ШІ, почуваються значно менш підготовленими. Вчителі, які використовували ChatGPT на практиці, загалом готові до інтегрування генеративного ШІ у свою професійну діяльність та бачать користь у підтримуванні виконання рутинних завдань, тоді як ті, хто не мав такого досвіду, виявляють брак знань про перспективи ШІ та обережність щодо його застосування. Це свідчить про важливість надання вчителям практичного досвіду роботи з ШІ ще на етапі їхнього навчання або наставництва в перші роки роботи [7].

Вітчизняні дослідження також роблять внесок у розвиток як методичних, так і методологічних засад використання ШІ в освітньому середовищі.

У роботі [14] наголошується на необхідності модернізації освітнього середовища з урахуванням сучасних технологічних досягнень, включно з хмарними технологіями, імерсивними середовищами та ШІ. Підкреслюється важливість персоналізації навчання та розроблення адаптивних платформ з використанням ШІ, що дозволяють підвищити якість освіти і ефективність підготовки вчителів до інноваційної діяльності [14].

М. В. Мар'єнко [13] досліджувала перспективи використання сервісів ШІ на базі Європейської хмари відкритої науки для професійного розвитку педагогів. Авторка відзначає, що попри потенційні загрози (наприклад, питання академічної доброчесності чи автоматизація навчальних завдань), переваги використання ШІ значно перевищують ризики. Позитивний досвід упровадження таких сервісів після спеціальних навчальних заходів для вчителів свідчить про те, що підвищення обізнаності та навичок педагогів здатне суттєво розширити та поліпшити якість використання ШІ в освіті [13].

У методичних рекомендаціях [12] наведено аналіз вітчизняного та закордонного досвіду використання вчителями сервісів ШІ у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти, охарактеризовано роль ШІ у процесі професійного розвитку вчителя; описано процес проєктування і використання відкритого освітнього середовища з елементами ШІ, здійснено добір сервісів ШІ для застосування у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти, окреслено особливості і відмінності Gemini як альтернативи ChatGPT в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, здійснено добір спеціалізованих сервісів ШІ Європейської хмари відкритої науки для професійного розвитку вчителів природничо-математичних предметів та надано практичні рекомендації для вчителів щодо використання сервісів ШІ у навчанні природничо-математичних предметів [12].

Водночас серед основних бар'єрів щодо ширшого і більш ефективного запровадження ШІ в освітній процес у закордонних і українських працях регулярно згадуються низька поінформованість вчителів про можливості використання інструментів ШІ та брак належних практико орієнтованих методичних матеріалів і прикладів для їх застосування на практиці.

Вивчення джерел показує, що хоча загальні питання цифрової компетентності вчителів і використання ІКТ в освіті досліджені досить широко, проблема формування специфічної компетентності щодо використання ШІ вчителів у контексті STEM-освіти залишається недостатньо розкритою. Бракує цілісного теоретико-методологічного підґрунтя, яке б поєднало результати різних досліджень у цілісну систему підготовки вчителів до роботи з ШІ.

Мета статті. Узагальнити теоретичні засади та практичні підходи розвитку компетентності вчителів щодо використання ШІ в STEM-освіті на основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження, міжнародного та українського досвіду підготовки педагогічних кадрів, виокремити основні компоненти відповідної компетентності та визначити шляхи удосконалення професійної підготовки вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. ШІ як нова технологія відкриває нові можливості для навчання STEM-предметів, починаючи від створення інтелектуальних лабораторних симуляцій до автоматизованого підтримування оцінювання результатів експериментів. Для вчителя в свою чергу, є необхідність оволодіти принаймні базовими знаннями про принципи роботи ШІ та навичками застосування інструментів ШІ у навчальному процесі. Підвищення рівня компетентності вчителів щодо використання ШІ дозволить їм критично оцінювати перспективи та обмеження, підбирати адаптивні задачам інструменти ШІ та методично грамотно їх впроваджувати в освітньому процесі. Без оволодіння відповідною компетентністю існує ризик, що технологічні ресурси (до прикладу, освітні платформи з елементами ШІ) не будуть ефективно використовуватись, або їх запровадження зведеться до фрагментарних, малоефективних прийомів. Тому розвиток компетентності вчителів щодо використання ШІ є важливим чинником успішності інтегрування цієї інновації. Це є актуальним як на етапі підготовки майбутніх вчителів, так і для підвищення кваліфікації працюючих вчителів-практиків, особливо на тлі появи найновіших інструментів ШІ, таких як генеративні чат-боти, інтелектуальні репетитори тощо.

На основі проаналізованих джерел [11, 3] можна виокремити кілька моделей, що описують зміст компетентності вчителя у сфері ШІ. Перша модель акцентує ШІ-грамотність, тобто базове розуміння технологій ШІ та даних. Така грамотність охоплює знання про те, як працюють алгоритми машинного навчання, які можливості та

ризики вони несуть, а також уміння взаємодіяти з простими застосунками ШІ (до прикладу, навчити учнів користуватися програмами розпізнавання зображень або мовлення). Друга модель – Intelligent-TPACK, інтегрує ШІ в рамку технологічно-педагогічно-змістовних знань вчителя. Вона підкреслює, що компетентний вчитель має поєднувати глибоке знання свого предмету, методики його навчання та відповідних ШІ-інструментів, при тому розуміти етичні наслідки використання цих інструментів. Третя модель зосереджується на готовності вчителя використовувати ШІ, зокрема це про сформованість мотивації, впевненості та позитивного ставлення до інтеграції ШІ в освітній процес. Четверта модель – професійна компетентність у сфері ШІ, яка передбачає вміння працювати з ШІ, що постає як компонент загальної професійної майстерності вчителя, поряд з педагогічною, психологічною, предметною компетентністю [11, 3].

Можна визначити, що компетентний у сфері ШІ вчитель знає, що таке ШІ і як він працює, вміє користуватися його інструментами для навчання, усвідомлює етичні норми і дотримується їх, критично мислить щодо результатів роботи ШІ і прагне безперервно вдосконалюватися у цій сфері.

Світовий досвід підготовки вчителів до використання ШІ накопичується, як через формальну освіту, так і через неформальні можливості професійного розвитку. У ряді університетів запроваджено спеціальні курси та модулі з ШІ для майбутніх вчителів. До прикладу Педагогічний коледж Колумбійського університету пропонує сертифікатну програму «AI-Lab for Educators» [10], яка поєднує онлайн-лекції та практичні проєкти зі створення навчальних матеріалів із використанням генеративного ШІ. Подібні проєкти дозволяють вчителям у безпечному середовищі експериментувати з інструментами на зразок ChatGPT, MidJourney тощо, обговорюючи педагогічні й етичні аспекти їх застосування. Також з'являються онлайн-курси з AI Literacy для вчителів, часто у форматі відкритих масових курсів чи програм підвищення кваліфікації. До прикладу, у співпраці з ЮНЕСКО реалізуються регіональні семінари та тренінги, що мають на меті підвищити обізнаність вчителів із технологіями ШІ та способами їх інтеграції в освітній процес [5]. Великі ІТ-компанії та неурядові організації також пропонують вчителям безкоштовні навчальні матеріали та сертифікаційні програми. Зокрема, курси «Artificial Intelligence for K-12 Teachers» [2], після завершення яких вчителі отримують сертифікат про оволодіння базовими навичками роботи з ШІ в класі. Важливим напрямом таких і подібних курсів є створення методичного забезпечення, де розробляються посібники, збірники вправ і кейсів, що демонструють, як застосувати ШІ на різних предметах – від аналізу даних на уроках математики до моделювання явищ природи із застосуванням нейромереж. Одним із підходів до організації таких курсів є опис найкращих практик – успішних прикладів роботи вчителів-новаторів, які можуть слугувати прикладом для наслідування.

Ефективність таких програм з розвитку компетентності щодо використання ШІ підтверджується науковими даними у публікації [7]. Дослідники провели педагогічний експеримент, де майбутні вчителі мови пройшли спеціальний курс, присвячений інтеграції генеративного ШІ в навчання. Результати показали статистично значуще підвищення рівня їхньої обізнаності, навичок та впевненості у використанні ШІ після завершення курсу, зокрема, учасники навчились розробляти власні завдання з використанням ШІ, критично оцінювати їх якість та коригувати під потреби учнів, що продемонструвало цілеспрямоване навчання здатне суттєво підвищити рівень компетентності щодо використання ШІ навіть тих вчителів, які на початку мали мінімальний досвід роботи з ШІ [6].

Вітчизняний досвід свідчить також про важливість та актуальність курсів, тренінгів, майстер-класів на інших практико-орієнтованих заходів для вчителів України. Зокрема, автори цієї статті проводять, починаючи з 2023 року, щорічні заходи для освітян і науковців щодо використання ШІ в освітній та науковій діяльності. Такого роду заходи мають велику зацікавленість серед освітян і науковців, зокрема вчителів, які потребують науково-методичного забезпечення у сфері використання ШІ в освітньому процесі.

Відтак, закордонний і вітчизняний досвід показує, що нині є важливим і актуальним розвиток компетентності вчителів з використання ШІ, зокрема в умовах реалізації STEM-освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, розвиток компетентності вчителів з використання ШІ є необхідною передумовою ефективного впровадження STEM-освіти в сучасній школі. Актуальність цього завдання обумовлена стрімким поширенням технологій ШІ у всі сфери життя, включно з освітою, та потребою забезпечити готовність вчителів до «цифрових викликів». За результатами аналізу вітчизняних і закордонних джерел встановлено, що компетентність вчителя щодо використання ШІ має комплексний характер і охоплює когнітивний, діяльнісний, етичний, оцінювальний та розвитковий компоненти. Різні підходи дослідників роблять акцент на тих чи інших аспектах, проте сходяться на тому, що вчитель повинен мати базові уявлення про технології ШІ, вміти їх застосовувати у предметному навчанні, усвідомлювати етичні норми та постійно підвищувати свій професійний рівень у цій сфері.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному вивченні стратегій навчання вчителів щодо використання ШІ в освітньому процесі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Alwaqdani M. Investigating teachers' perceptions of artificial intelligence tools in education : potential and difficulties. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30. P. 2737–2755. DOI: 10.1007/s10639-024-12903-9.

2. Artificial Intelligence for K-12 Teachers. URL: https://trainify.ca/clevelandstate/ai-for-k12-teachers (дата звернення: 10.11.2025).

3. Celik I. Towards Intelligent-TPACK : An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically

integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 138. Article 107468. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107468.

4. Ding A. C. E., Shi L., Yang H., Choi I. Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. Article 100178. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100178.

5. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO. 2024. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104_eng (дата звернення: 31.10.2025).

6. Moorhouse B. L. Beginning and first-year language teachers' readiness for the generative AI age. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 6. Article 100201. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100201.

7. Moorhouse B. L., Wan Y., Wu C., Kohnke L., Ho T. Y., Kwong T. Developing language teachers' professional generative AI competence : An intervention study in an initial language teacher education course. *System*. 2024. Vol. 125. Article 103399. DOI: 10.1016/j.system.2024.103399.

8. Ning Y., Zhang C., Xu B., Zhou Y., Wijaya T. T. Teachers' AI-TPACK : Exploring the relationship between knowledge elements. *Sustainability*. 2024. Vol. 16. № 3. P. 978. DOI: 10.3390/su16030978.

9. Park J., Teo T. W., Koo S. M., Nie Y., Wang X. Integrating artificial intelligence into science lessons : teachers' experiences and views. *International Journal of STEM Education*. 2023. Vol. 10. № 1. Article 61. DOI: 10.1186/s40594-023-00454-3.

10. Teachers College, Columbia University. URL: https://www.tc.columbia.edu/tcacademy/programs/all-offerings/ai-lab-for-educators/ (дата звернення: 10.11.2025).

11. Zhou T., Tondeur J., Howard S. AI Competency Frameworks for Teachers : A Systematic Review : conference paper. 2025. 8 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/391862779 (дата звернення: 05.11.2025).

12. Використання вчителями сервісів штучного інтелекту у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти : метод. рекоменд. / Коваленко В. В., Мар'єнко М. В. / За ред. В. В. Коваленко, М. В. Мар'єнко. Київ : ІЦО НАПН України. 2024. 71 с.

13. Мар'єнко М. В. Перспективні шляхи використання засобів і сервісів штучного інтелекту Європейської хмари відкритої науки для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2024. Вип. 213. С. 196–201. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-213-196-201.

14. Шишкіна М. П., Носенко Ю. Г. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38. № 1. С. 66–71. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-010.

REFERENCES

1. Alwaqdani, M. (2025). Investigating teachers' perceptions of artificial intelligence tools in education : potential and difficulties. Education and Information Technologies. Vol. 30. P. 2737–2755. DOI: 10.1007/s10639-024-12903-9 [in English]

2. Artificial Intelligence for K-12 Teachers. URL: https://trainify.ca/clevelandstate/ai-for-k12-teachers [in English]

3. Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK : An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. Computers in Human Behavior. Vol. 138. Article 107468. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107468 [in English]

4. Ding, A. C. E., Shi, L., Yang, H., Choi, I. (2024). Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. *Computers and Education Open*. Vol. 6. Article 100178. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100178 [in English]

5. Miao, F., Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104_eng [in English]

6. Moorhouse, B. L. (2024). Beginning and first-year language teachers' readiness for the generative AI age. Computers and Education: Artificial Intelligence. Vol. 6. Article 100201. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100201 [in English]

7. Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., Kwong, T. (2024). Developing language teachers' professional generative AI competence : An intervention study in an initial language teacher education course. System. Vol. 125. Article 103399. DOI: 10.1016/j.system. 2024.103399 [in English]

8. Ning, Y., Zhang, C., Xu, B., Zhou, Y., Wijaya, T. T.(2024). Teachers' AI-TPACK : Exploring the relationship between knowledge elements. Sustainability. Vol. 16. № 3. P. 978. DOI: 10.3390/su16030978 [in English]

9. Park, J., Teo, T. W., Koo, S. M., Nie, Y., Wang, X. (2023). (Integrating artificial intelligence into science lessons : teachers' experiences and views. International Journal of STEM Education. Vol. 10. № 1. Article 61. DOI: 10.1186/s40594-023-00454-3 [in English]

10. Teachers College, Columbia University. URL: https://www.tc.columbia.edu/tcacademy/programs/all-offerings/ai-lab-for-educators/ [in English]

11. Zhou, T., Tondeur, J., Howard, S. (2025). AI Competency Frameworks for Teachers : A Systematic Review : conference paper. 8 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/391862779 [in English]

12. Kovalenko, V. V., & Marienko, M. V. (2024). Vykorystannia vchyteliamy servisiv shtuchnoho intelektu u navchanni pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: Metodychni rekomendatsii [Using AI Services by Teachers in Teaching Natural and Mathematical Subjects in General Secondary Education Institutions: Methodological Recommendations]. Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy [in Ukrainian]

13. Marienko, M. V. (2024). Perspektyvni shliakhy vykorystannia zasobiv i servisiv shtuchnoho intelektu Yevropeiskoi khmary vidkrytoi nauky dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadriv [Promising Pathways for Using Artificial Intelligence Tools and Services of the European Open Science Cloud in the Professional Development of Teaching Staff]. Naukovi zapysky. Seriia : Pedahohichni nauky. 213. S. 196–201. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-213-196-201 [in Ukrainian]

14. Shyshkina, M. P., & Nosenko, Yu. H. (2023). Perspektyvni tekhnolohii z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadriv [Promising Technologies with Artificial Intelligence Elements for the Professional Development of Teaching Staff]. Fizyko-matematychna osvita. 38(1). S. 66–71. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-010 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАРЛАДИМ Валентина – науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: відкрита наука, хмарні технології, використання ШІ в освіті, професійний розвиток педагогічних працівників.

БРУЯКА Аліна – молодший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: відкрита наука, хмарні технології, використання ШІ в освіті, професійний розвиток педагогічних працівників.

КОВАЛЕНКО Валентина – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: відкрита наука, хмарні технології, використання ШІ в освіті, професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників.

ТУКАЛО Сергій – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: відкрита наука, хмарні технології, використання ШІ в освіті, професійний розвиток педагогічних працівників.

ШИШКІНА Марія – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: відкрита наука, хмарні технології, використання ШІ в освіті, професійний розвиток педагогічних працівників.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BARLADYM Valentyna – Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

Scientific interests: Open science, cloud technologies, the use of AI in education, professional development of pedagogical and scientific-pedagogical staff.

BRUIAKA Alina Vitaliivna – Junior Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

Scientific interests: Open science, cloud technologies, the use of AI in education, professional development of pedagogical and scientific-pedagogical staff.

KOVALENKO Valentyna – PhD (in Pedagogics), Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

Scientific interests: Open science, cloud technologies, the use of AI in education, professional development of pedagogical and scientific-pedagogical staff.

TUKALO Serhii – PhD (in Pedagogics), Junior Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

Scientific interests: Open science, cloud technologies, the use of AI in education, professional development of pedagogical and scientific-pedagogical staff.

SHYSHKINA Mariya – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Cloud-Oriented Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine.

Scientific interests: Open science, cloud technologies, the use of AI in education, professional development of pedagogical staff.

Стаття надійшла до редакції 26.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 08.01.2026 р.

УДК 378.014.6:37.091.4
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-202-206

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

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

У статті висвітлено проблему формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів засобами етнопедагогіки як важливого складника сучасної педагогічної освіти. Актуальність дослідження зумовлена суспільною потребою у вчителі нового покоління, який володіє не лише високим рівнем професійних знань і методичної майстерності, а й сформованою духовно-моральною культурою, національною свідомістю, здатністю до гуманістичної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Професійно-педагогічна культура розглядається як багатовимірне інтегративне утворення, що охоплює професійні компетентності, педагогічне мислення, культуру спілкування, систему цінностей, етичні норми поведінки, здатність до рефлексії та безперервного саморозвитку.

У дослідженні обґрунтовано значний виховний і дидактичний потенціал етнопедагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Показано, що звернення до народної педагогічної спадщини – традицій, звичаїв, обрядів, фольклору, народної моралі, сімейного виховання – сприяє формуванню національної ідентичності, педагогічної етики, толерантності, поваги до культурних надбань народу та усвідомлення соціальної значущості педагогічної професії. Визначено основні напрями реалізації етнопедагогічного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти, зокрема інтеграцію етнокультурного змісту в навчальні дисципліни, організацію виховної та позааудиторної роботи, проходження педагогічної практики, залучення студентів до науково-дослідної діяльності.

Зроблено висновок, що системне й цілеспрямоване використання засобів етнопедагогіки забезпечує підвищення рівня професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів, сприяє їх особистісному й професійному становленню та формує готовність до ефективної освітньо-виховної діяльності на засадах національних і загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: *професійно-педагогічна культура, етнопедагогіка, майбутній педагог, народна педагогіка, національні цінності, професійна підготовка, виховання.*

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

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE BY MEANS OF ETHNOPEDAGOGY

The article addresses the issue of forming the professional and pedagogical culture of future teachers by means of ethnopedagogy as an important component of modern pedagogical education. The relevance of the study is determined by the social demand for a new-generation teacher who possesses not only a high level of professional knowledge and methodological mastery, but also a well-developed spiritual and moral culture, national consciousness, and the ability to engage in humanistic interaction with participants in the educational process. Professional and pedagogical culture is interpreted as a multidimensional integrative formation that encompasses professional competencies, pedagogical thinking, communication culture, a system of values, ethical norms of behavior, as well as the capacity for reflection and continuous self-development.

The study substantiates the significant educational and didactic potential of ethnopedagogy in the process of professional training of future teachers. It is demonstrated that appealing to folk pedagogical heritage–traditions, customs, rituals, folklore, folk morality, and family upbringing–contributes to the formation of national identity, pedagogical ethics, tolerance, respect for the cultural heritage of the people, and awareness of the social significance of the teaching profession. The main directions for implementing the ethnopedagogical approach in the educational process of higher education institutions are identified, including the integration of ethnocultural content into academic disciplines, the organization of educational and extracurricular activities, teaching practice, and the involvement of students in research activities.

It is concluded that the systematic and purposeful use of ethnopedagogical means ensures an increase in the level of professional and pedagogical culture of future teachers, promotes their personal and professional development, and forms readiness for effective educational and upbringing activities based on national and universal human values.

Key words: *professional and pedagogical culture, ethnopedagogy, future teacher, folk pedagogy, national values, professional training, upbringing.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими соціокультурними трансформаціями, процесами глобалізації та інтеграції, що зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя як інтегральної якості особистості, що забезпечує ефективність його освітньо-виховної діяльності. Суспільство потребує педагога, здатного поєднувати високий рівень фахової компетентності з духовно-моральними цінностями, гуманістичним світоглядом, національною свідомістю та відповідальністю за результати виховання підростаючого покоління.

Водночас практика професійної підготовки педагогів свідчить про наявність суперечностей між зростаючими вимогами до особистості вчителя та недостатнім використанням виховного потенціалу національної педагогічної спадщини. Етнопедагогіка, як система народних педагогічних знань, ідей та традицій, містить значні можливості для формування професійно-педагогічної культури, оскільки сприяє засвоєнню морально-етичних норм, розвитку національної ідентичності, педагогічної етики та культури міжособистісного спілкування. Однак її потенціал у сучасній системі вищої педагогічної освіти використовується фрагментарно та потребує наукового обґрунтування й цілеспрямованого впровадження. Саме це зумовлює актуальність дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів засобами етнопедагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічних дослідженнях накопичено вагомий теоретичний і практичний доробок, присвячений проблемі становлення професійної та педагогічної культури фахівця. Зокрема, різні аспекти цієї проблематики знайшли відображення у працях В. Демчук, М. Ярмаченка, І. Зязюна, О. Боровик, Є. Бондаревської, Т. Бабенко, В. Радула, О. Гармаша, А. Мудрика, І. Ісаєва, В. Сластьоніна та інших учених.

Питання з'ясування сутності поняття та структури професійної компетентності педагога у контексті педагогічної майстерності ґрунтовно досліджували О. Матвієнко, В. Сластьонін, І. Кривонос, Н. Тарасевич, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Мирошник, Л. Крамущенко, В. Семиченко, О. Міщенко, Є. Шиянов та інші науковці. Професійну компетентність як важливу складову педагогічного професіоналізму розглядали Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Гузій, тоді як як показник рівня педагогічної культури її аналізували В. Гриньова, В. Зазикін, А. Деркач, І. Доброскок. Проблематика етнопедагогіки, а також питання формування етнопедагогічної культури майбутніх педагогів стали предметом наукових пошуків Г. Волкова, С. Тішуліної, В. Ніколаєва та інших дослідників.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу етнопедагогіки та визначенні основних шляхів і напрямів формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна культура перебуває у тісній взаємодії з усіма складниками особистісної культури людини, передусім із моральною, правовою, гендерною, інтелектуальною, естетичною та іншими її вимірами. Її формування й розвиток зумовлюються сукупністю соціальних, економічних, культурних і педагогічних факторів, які визначають умови життєдіяльності особистості та її професійного становлення. Рівень професійної культури безпо-

середньо відображає загальний культурний потенціал людини, її світоглядні орієнтації, систему цінностей і здатність до відповідальної та етично виваженої діяльності та виступає не лише показником фахової компетентності, а й інтегральною характеристикою зрілої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самореалізації та продуктивної взаємодії в суспільстві [3, с. 725].

Професійна культура педагога є цілісним утворенням, що поєднує високий рівень фахової компетентності та професіоналізму в конкретній галузі знань із сформованою педагогічною культурою особистості. Вона виявляється не лише у здатності ефективно передавати навчальний матеріал, а й у вмінні організовувати освітній процес на засадах гуманізму, поваги до особистості здобувача освіти та педагогічної етики; передбачає розвиток рефлексивності, педагогічної майстерності, емоційного інтелекту й відповідальності за результати навчання та виховання; виступає важливою умовою створення сприятливого, розвивального освітнього середовища, яке забезпечує всебічний розвиток особистості, формування ціннісних орієнтацій і підтримку індивідуального потенціалу кожного учасника освітнього процесу [3, с. 724].

Професійно-педагогічну культуру ми розглядаємо водночас як підсумок творчої педагогічної діяльності особистості та як важливу передумову формування здатності педагога ефективно реалізовувати визначені цілі професійної діяльності. Вона забезпечує готовність до інноваційного підходу в освітньому процесі, сприяє впровадженню нових ідей, методів і технологій навчання та виховання, а також гарантує досягнення стабільно високої якості результатів професійної діяльності.

Аналіз теоретичних напрацювань і практичного досвіду у сфері професійної підготовки майбутніх та практикуючих педагогів, зокрема в аспекті формування їхньої професійно-педагогічної культури на інноваційних засадах, дає змогу виокремити низку ключових суперечностей, що потребують цілеспрямованого розв'язання. Зокрема, простежується невідповідність між постійним зростанням вимог до професійних і особистісних характеристик педагога та обмеженою спроможністю закладів вищої освіти забезпечувати підготовку фахівців із високим рівнем професійно-педагогічної культури, сформованої на основі інтеграції загальної педагогічної культури.

Водночас наявна розбіжність між сучасними вимогами до якості педагогічної освіти, закріпленими в нормативно-правових документах, і реальним рівнем упровадження інноваційної педагогічної діяльності в освітніх закладах, зокрема у системі вищої педагогічної освіти.

Вивчення педагогічної теорії та практики свідчить, що, з одного боку, окреслюються тенденції, які демонструють залежність формування професійно-педагогічної культури педагога від рівня розвитку його професійної автономії, творчої ініціативи та можливостей самореалізації. З іншого боку, все ще фіксується недостатня інноваційна наповненість освітнього процесу, зумовлена низьким рівнем його технологізації та повільною адаптацією до сучасних соціальних і освітніх викликів [9, с. 63].

Професійна спрямованість педагога проявляється, перш за все, у його особистісних професійних якостях: відповідальності, працелюбності, критичному мисленні та інших, а також у його освітній, науковій і організаційно-педагогічній діяльності. Узагальнення сучасних вітчизняних досліджень і практики освітньо-наукової роботи свідчить, що наукова та освітня діяльність науково-педагогічного працівника в закладі вищої освіти мають спільні структурні елементи – організаційний, аналітичний, конструктивний і комунікативний. Це створює підґрунтя для інтеграції різних видів діяльності у загальну структуру професійно-педагогічної культури викладача та дозволяє ефективно проєктувати їх на підготовку здобувачів освіти.

Особливе значення у сучасному освітньому процесі набуває етнопедагогіка як інструмент формування професійно-педагогічної культури. Вона забезпечує збереження та трансляцію національних педагогічних традицій, виховує повагу до культурних цінностей, формує морально-етичну основу професійної діяльності педагога та сприяє розвитку його творчої і педагогічної самореалізації. Залучення етнопедагогічних засобів дозволяє педагогові не лише вдосконалювати власні компетентності, а й створювати гуманне, культурно насичене освітнє середовище, яке стимулює професійне зростання здобувачів освіти [7].

Педагогічна діяльність безпосередньо впливає на ефективність наукової роботи, спонукаючи педагога шукати нові шляхи розв'язання освітніх і наукових проблем. Саме поєднання освітньої та наукової діяльності, підсилене етнопедагогічним підходом, позитивно впливає на формування професійно-педагогічної культури викладача та підвищує якість освітнього процесу.

Сучасні тенденції розвитку національної та вищої педагогічної освіти демонструють активне звернення до зарубіжного досвіду й наукових підходів, що зумовлено зміною теоретико-методологічних орієнтирів у організації й змісті освітнього процесу та переосмисленням його цілей і цінностей. Реалізація цих тенденцій у практиці підготовки педагогів передбачає дотримання принципів наступності, неперервності та послідовності, а також цілеспрямоване використання етнопедагогічних засобів для розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх і діючих педагогів.

Етнопедагогіка як галузь педагогічного знання репрезентує систему виховних принципів і методів, що склалися в межах конкретної етнокультури. Її зміст включає уявлення про цілі виховання, образ ідеальної особистості, норми поведінки, способи передавання соціального досвіду від покоління до покоління. Для професійної підготовки педагога це має принципове значення, оскільки дозволяє формувати здатність до педагогічної діяльності, зорієнтованої на

національно-культурні цінності, мовну ідентичність та ментальні особливості вихованців [8].

Формування професійно-педагогічної культури засобами етнопедагогіки передбачає систематичне включення етнокультурного компонента у зміст педагогічної освіти, що реалізується через опрацювання народних виховних ідей, аналіз традиційних моделей сімейного й громадського виховання, осмислення ролі звичаєвого права, народної моралі та етики у регуляції міжособистісних відносин і сприятиме розвитку у майбутнього педагога ціннісно-смислового ставлення до професії, усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці та відповідальності за результати виховного впливу.

Важливим аспектом етнопедагогічного впливу на професійно-педагогічну культуру є формування педагогічного мислення, заснованого на принципах гуманізму, природовідповідності та культуровідповідності. Етнопедагогіка традиційно розглядала дитину як цілісну особистість, розвиток якої має відбуватися у гармонії з природним середовищем, родинним укладом і суспільними нормами. Засвоєння цих положень сприяє розвитку у педагога здатності до індивідуалізації навчально-виховного процесу, врахування вікових, психологічних і культурних особливостей здобувачів освіти [7].

Засоби етнопедагогіки, зокрема фольклорні тексти, народні ігри, обрядові дійства, прислів'я, приказки та народні пісні, виконують функцію не лише дидактичного матеріалу, а й інструменту формування професійних якостей педагога. Їх використання в освітньому процесі сприяє розвитку педагогічної рефлексії, уміння вибудовувати емоційно насичену взаємодію з учнями, формувати морально-етичний клімат у навчальному середовищі. Крім того, робота з етнопедагогічним матеріалом вимагає від педагога високого рівня мовної культури, комунікативної компетентності та методичної гнучкості.

Важливу роль у формуванні професійно-педагогічної культури відіграє етнопедагогічна спрямованість педагогічної практики. У процесі безпосередньої взаємодії з учнями майбутній педагог має можливість апробувати етнокультурно зумовлені методи виховання, аналізувати їх ефективність і коригувати власну педагогічну позицію, а також сприяє становленню професійної ідентичності педагога, здатного інтегрувати традиційні виховні цінності з сучасними освітніми технологіями.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Формування професійно-педагогічної культури засобами етнопедагогіки є цілеспрямованим і багатовимірним процесом, що забезпечує глибоке поєднання фахової підготовки педагога з національно-культурними цінностями. Залучення етнопедагогічного аспекту до системи педагогічної освіти сприяє розвитку ціннісних орієнтацій, професійного мислення та етичної відповідальності майбутнього педагога. Етнопедагогіка виступає не допоміжним, а концептуально значущим засобом формування професійно-педагогічної культури, оскільки забезпечує культуровідповідність педагогічної діяльності та її соціальну обґрунтованість. Усвідомлене використання етнопедагогічних ідей і засобів створює умови для підготовки педагога, здатного ефективно реалізовувати освітні й виховні завдання в контексті національної культури та сучасних суспільних викликів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Боровик О. Удосконалення педагогічної майстерності як пріоритетний напрям професійного розвитку вчителя. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: збірник наукових праць.* Київ, 2014. С. 192–198.

2. Демчук В. С. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах становлення національної школи. *Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: збірник наукових праць.* Київ. 1992. С. 88–95.

3. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Євтух М. Пріритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: збірник наукових праць.* Київ. 2014. С. 332–341.

5. Лозовецька В. Психолого-педагогічні аспекти професійного розвитку особисості в сучасних умовах професійної діяльності. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: збірник наукових праць*. Київ. 2014. С. 199–205.

6. Лук'янова Л. Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* 2010. Вип. 183. Ч. 1. С. 6–12.

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. 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.

9. Репко І. П. Формування професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО: тенденції і принципи. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць.* Хмельницький, 2022. Вип. 33. С.61-70

10. Шейко В. М., Богуцький Ю. П. Культурологія: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2015. 358 с.

REFERENCES

1. Borovyk, O. (2014). Udoskonalennya pedahohichnoyi maysternosti yak priorytetnyy napryam profesiynoho rozvytku vchytelya [Improvement of pedagogical mastery as a priority direction of teacher's professional development]. Ya-kontseptsiya akademika Nelli Nychkalo u vymiri profesiynoho rozvytku osobystosti: Zb. nauk. prats′. Kyiv. S. 192–198. [in Ukrainian]

2. Demchuk, V. S. (1992). Formuvannya pedahohichnoyi kul′tury maybutn′oho vchytelya v umovakh stanovlennya natsional′noyi shkoly [Formation of pedagogical culture of the future teacher in the conditions of national school development]. Formuvannya pedahohichnoyi maysternosti v systemi profesiynoyi pidhotovky maybutn′oho vchytelya: Zb. nauk. prats′. Kyiv. S. 88–95. [in Ukrainian]

3. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian]

4. Yevtukh, M. (2014). Priorytety profesiynoyi pidhotovky vchytelya v systemi universytet·s′koyi osvity

[Priorities of teacher professional training in the system of university education]. Ya-kontseptsiya akademika Nelli Nychkalo u vymiri profesiynoho rozvytku osobystosti: Zb. nauk. prats′. Kyiv. S. 332–341. [in Ukrainian]

5. Lozovets′ka, V. (2014). Psykholoho-pedahohichni aspekty profesiynoho rozvytku osobystosti v suchasnykh umovakh profesiynoyi diyal′nosti [Psychological and pedagogical aspects of professional development of personality in modern conditions of professional activity]. Ya-kontseptsiya akademika Nelli Nychkalo u vymiri profesiynoho rozvytku osobystosti: Zb. nauk. prats′. Kyiv. S. 199–205. [in Ukrainian]

6. Luk′yanova, L. B. (2010). Sotsiokul′turna funktsiya osvity doroslykh u suchasnomu suspil′stvi [Sociocultural function of adult education in modern society]. Visnyk Cherkas′koho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. Iss. 183. Pt. 1. S. 6–12. [in Ukrainian]

7. Mayevs′ka, L. M. (2014). Model′ pidhotovky maybutn′oho uchytelya do etnokul′turnoho vykhovannya shkolyariv [Model of training a future teacher for ethnocultural education of schoolchildren]. Teoriya ta metodyka navchannya fundamental′nykh dystsyplin u vyshchiy shkoli. Kryvyi Rih: Vydavnychyy viddil NMetAU. 465 s. [in Ukrainian]

8. Moklyak, V. M., Petrenko, L. M. (2023). Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maybutn′oho vchytelya do etnokul′turnoyi diyal′nosti v zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity [Theoretical and methodological principles of training future teachers for ethnocultural activity in general secondary education institutions]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. No. 5/6. S. 239–249. [in Ukrainian]

9. Repko, I. P., Stepanets′, I. O. (2022). Formuvannya profesiyno-pedahohichnoyi kul′tury vykladacha pedahohichnoho ZVO: tendentsiyi i pryntsypy [Formation of professional and pedagogical culture of a teacher of a pedagogical higher education institution: trends and principles]. Pedahohichnyy dyskurs: Zb. nauk. prats′. Khmel′nyts′kyy. Iss. 33. S. 61–70. [in Ukrainian]

10. Sheyko, V. M., Bohuts′kyy, Yu. P. (2015). Kul′turolohiya [Cultural Studies]. Kyiv: Kondor. 358 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАБЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центральноукраїнського 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 25.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 07.01.2026 р.

УДК 373.5.015.31:796]:159.964.21(045)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-206-211

СТАСЕНКО Олексій –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури та
медико-біологічних дисциплін
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6112-4363
e-mail: oleksii.stasenko@gmail.com

БАЛАШОВ Дмитро –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7573-6598
e-mail: balashov05021978@gmail.com

ХІМІЧ Віта –
доктор філософії, доцент, доцент кафедри
теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8150-4769
e-mail: vita.chimich@ukr.net

ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

У статті розглядаються поняття «конфлікт» з педагогічної та психологічної точок зору. Проаналізувавши різні підходи щодо трактування поняття «конфлікт» дало змогу визначити його як протистояння несумісних інтересів, поглядів або переконань двох чи більше осіб, що ґрунтується на суперництві та виникає внаслідок певних суперечностей та розбіжностей з окремих питань, посиленого значними емоційними переживаннями.

У ході дослідження було з'ясовано передумови виникнення конфліктів та окреслено їх ключові характеристики. Обґрунтовано види конфліктів в освітній діяльності, зокрема на заняттях фізичною культурою (конфлікт діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин, мотиваційні конфлікти), визначено основні причини та етапи їх розвитку й виникнення. До найпоширеніших причин виникнення конфліктних ситуацій під час зайнять з фізичною культурою належать: неспроможність

передбачити наслідки необ'єктивного оцінювання дій і вчинків учнів; застосування покарань без належного обґрунтування; приниження честі та гідності дитини, що зумовлює формування захисних реакцій; нетипові емоційні прояви й поведінка окремих учнів у процесі емоційно-особистісної взаємодії з учителем; негативні особистісні риси педагога, зокрема відсутність самоконтролю, дратівливість, грубість, знервованість, нетактовність, схильність до мстивості та самозадоволення; недостатній рівень педагогічних здібностей; необ'єктивне оцінювання контрольних нормативів, а також низька мотивація до педагогічної праці.

Встановлено, що для запобігання або попередження конфліктних ситуацій у процесі занять фізичною культурою слід дотримуватися наступних ключових правил, які сприятимуть їх подоланню, а саме: створення сприятливої атмосфери; встановлення чітких правил на занятті; формування соціально-психологічних навичок поведінки; діагностика та профілактика; моделювання належної поведінки.

Визначено, що основний акцент вчителя має бути спрямованим на контроль діяльності учнів на занятті, сприяти створенню позитивного клімату взаємної довіри і співробітництва, виховувати в них самоконтроль та емоційну саморегуляцію, справедливість, активне слухання, уникнення провокацій з боку товаришів та вмінню спілкуватися між собою.

Ключові слова: *конфлікт, заняття фізичною культурою, навчальний процес.*

STASENKO Oleksii –
Master of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Physical
Education and Medical and Biological Disciplines
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6112-4363
e-mail: oleksii.stasenko@gmail.com
BALASHOV Dmytro –
Master of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory
and Methods of Physical Education
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7573-6598
e-mail: balashov05021978@gmail.com
KHIMICH Vita –
Doctor of Philosophy Associate Professor Department
of Theory and Methods of Physical Education and Sports
Khmelnytskyi National University
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8150-4769
e-mail: vita.chimich@ukr.net

PREVENTING CONFLICT IN THE PROCESS OF PHYSICAL CULTURE

The article examines the concept of «conflict» from a pedagogical and psychological point of view. Analyzing different approaches to interpreting the concept of «conflict» made it possible to define it as a confrontation of incompatible interests, views or beliefs of two or more people, which is based on rivalry and arises as a result of certain contradictions and disagreements on certain issues, reinforced by significant emotional experiences.

The study clarified the prerequisites for the emergence of conflicts and outlined their key characteristics. The types of conflicts in educational activities, in particular in physical education classes (activity conflict, behavioral conflicts, relationship conflicts, motivational conflicts) were substantiated, the main stages of their development and causes of occurrence were determined. The most common factors for the emergence of conflict situations during physical education classes include: inability to predict the consequences of biased assessment of students' actions and deeds; application of punishments without proper justification; humiliation of the child's honor and dignity, which leads to the formation of defensive reactions; atypical emotional manifestations and behavior of individual students in the process of emotional and personal interaction with the teacher; negative personality traits of the teacher, in particular lack of self-control, irritability, rudeness, nervousness, tactlessness, a tendency to vindictiveness and complacency; insufficient level of pedagogical abilities; delayed assessment of control standards, as well as low motivation for pedagogical work.

It has been established that to prevent or anticipate conflict situations during physical education classes, the following key rules should be followed, which will help overcome them, namely: creating a favorable atmosphere; establishing clear rules in the class; forming socio-psychological behavioral skills; diagnostics and prevention; modeling behavior.

It has been determined that the teacher's main emphasis should be on controlling students' activities in class, helping to create a positive climate of mutual trust and cooperation, and fostering in them self-control and emotional self-regulation, fairness, active listening, avoiding provocations from peers, and the ability to communicate with each other.

Key words: *conflict, physical education classes, educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах зростають вимоги до підвищення підготовки висококваліфікованих фахівців з фізичної культури, здійснення її згідно зі світовими стандартами та з урахуванням необхідності поступової інтеграції до Європейського освітнього простору і забезпечення конкурентноспроможності фахівців на глобальному та континентальному ринку праці.

Формування національної системи фізичного виховання підростаючого покоління потребує від представників психолого-педагогічних наук перегляду деяких традиційних уявлень про організацію, форми та засоби освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Важливим завданням у професійній діяльності учителів фізичної культури є здатність до аналітичного осмислення педагогічної діяльності, навчання їх творчих підходів до визначення педагогічних дій у нестандартних педагогічних ситуаціях, уміння приймати найбільш вдалі рішення відповідно до педагогічних

закономірностей, принципів організації занять з фізичної культури [7; 8].

Деструктивна педагогічна взаємодія, помилки, що допускає вчитель у професійній діяльності, можуть призвести до конфліктів між педагогом та учнями. Попередження конфліктів на заняттях фізичною культурою вимагає від вчителя створення позитивного клімату чітких правил, оволодіння емоційним самоконтролем та вміння слухати й співчувати. Відповідно в учнів слід виховувати справедливе ставлення як до себе так і своїх товаришів, стримувати власні емоції (наприклад, під час поразки у грі або свого роду змагань) та вирішувати розбіжності шляхом діалогу а не образи чи помсти.

Нездатність учителя прогнозувати і контролювати поведінку дітей на уроці або будь-якій іншій формі занять фізичною культурою, непередбачуваність їхніх вчинків може викликати у вчителя роздратування й прагнення будь-яким способом подолати конфлікт. Водночас обмеженість інформації про причини його виникнення, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів впливу на вихованців

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття конфлікту сьогодні не належить якійсь одній певній галузі знань (науки) чи практики. Це соціальний феномен, який проникає в усі сфери людського соціуму.

Конфлікт у сфері фізичної культури та спорту визначають як зіткнення протилежних інтересів, думок чи цілей, що супроводжується емоційною напруженістю і виникають через відсутність взаєморозуміння між учасниками цього процесу. Розвиток методів управління конфліктами та формування стресостійкості серед учасників фізкультурно-спортивної діяльності є ключовими напрямами оптимізації діяльності в сфері фізичної культури і спорту [2, с. 215].

Автори й науковці вказують на сучасне розуміння конфлікту як позитивного явища, розглядаючи конфлікт через потрясіння, дезорганізацію щодо попереднього розвитку і, відповідно, як генератор нових структур [10, с. 278].

Діяльність учителя – це завжди спілкування та взаємодія з іншими, з тими, на кого він впливає та від кого сам випробовує впливи під час здійснення професійних функцій. Впливи завжди породжують зіткнення думок, ставлень, оцінок, визначень тощо, тому формування конфліктологічної компетентності сучасного вчителя є одним з головних завдань сьогодення.

Педагогічний конфлікт – це об'єктивне та суб'єктивне протиріччя, що має власний вимір. Об'єктивне проявляється в тому, що здебільшого суб'єкти педагогічного процесу перебувають у ситуації протиставлення, де зіткнення є запрограмованим, оскільки є той, хто навчає, і той, кого навчають. Суб'єктивне – на кожному етапі конфлікту мають місце індивідуальні екстраполяції когнітивного, емоційного, мотиваційно-вольового характеру. Кожна зі сторін конфлікту має власне бачення того, що відбувається, як відбувається, і до чого все це може призвести [1, с. 30].

До системи базових категорій конфліктології можна віднести такі поняття: конфлікт, протиріччя, зіткнення, протистояння, дихотомія, дилема, дезінтеграція, боротьба, аномалія. На основі цих категорій відбувається формування більшості конфліктологічних понять, а їх кількість залежить від рівня проникнення в сутність конфліктного явища. Серед цих понять – учасники конфлікту, сторони конфлікту, девіантна поведінка та інші [3, с. 6].

Передумови конфлікту є: наявність ситуації, що сприймається як конфліктна; неможливість задоволення інтересів обох сторін одночасно [9, с. 68].

Педагогічні конфлікти спрямовані на аналіз та вирішення конфліктів у площині «вчитель-учень», «педагог-педагог», «учень-учень», «педагог-адміністрація навчального закладу». Ці науки прийшли до висновку про необхідність формування високої педагогічної культури керівників, педагогічний такт, уміння безконфліктного спілкування людей різного віку та соціального досвіду [5, с. 67].

Мета статті полягає в уточненні поняття «конфлікт», причин їх виникнення, а також способів їх подолання на заняттях фізичною культурою.

Виклад основного матеріалу дослідження. В нинішній час кожному вчителю необхідно враховувати важливі аспекти занять фізичною культурою. Результати і ефективність такого роду занять залежить не лише від самого вчителя фізичної культури, а й від загальної орієнтації на цей процес навколишнього середовища. Звідси, крім всього іншого виникає потреба постійно і пильно тримати у полі зору навколишнє середовище. У цьому й полягає складність професії вчителя, його велика відповідальність і особливість.

Водночас сьогоднішній рівень професіоналізму, педагогічна й, особливо психологічна підготовка вчителя фізичної культури не достатньо відповідають нинішнім вимогам освітнього процесу. Досі значна кількість вчителів фізичної культури не відрізняються широкою освіченістю, не відповідають належному рівню загальної культури, духовністю, інтелігентністю, професійному іміджу тощо.

Недостатнє оволодіння фаховими знаннями, низький рівень методичної майстерності, звідси вчитель не в змозі добирати для конкретних умов методи, методичні прийоми, враховувати педагогічні принципи занять або й взагалі методику організації й проведення занять фізичною культурою. У більшості вчителів не сформована здатність співпереживати, розуміти мотиви поведінки учнів, їхній внутрішній світ. Вони не спроможні свого роду співпрацювати з учнями, не підтримують дитячу ініціативу, творчість, самоорганізацію у сфері фізичної культури.

Конфлікт не виникає відразу, зародження його можна спостерігати в якомусь інциденті, непорозумінні. Ще немає відкритого протистояння, відчувається лише невдоволення, нестриманість учнів. Але на це слід реагувати, тому що учні вже усвідомили цю ситуацію як конфлікт, що заважає

їм задовольняти власні потреби. Якщо вчитель не помітить вчасну зміну в ставленні учня, ситуація може набути деструктивного характеру [4, с. 127].

Важливо сформувати у вчителя фізичної культури здатність компетентно вирішувати комплексні завдання керуючись принципами толерантної комунікації, культурної і міжкультурної взаємодії, творчої, креативної й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов та вимог [6, с. 245].

Серед найбільш розповсюджених причин виникнення конфліктних ситуацій на заняттях фізичною культурою слід виділити наступні, а саме: невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання дій та вчинків дітей; застосування покарання без урахування та вагомої на те причини; приниження гідності учня, що породжує захисну реакцію дитини; нестандартні емоційні реакції та поведінка окремих учнів в емоційно-особистісних взаєминах з вчителем; негативні особистісні якості вчителя (нездатність до самоконтролю, роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність тощо); брак педагогічних здібностей, необ'єктивне оцінювання контрольних нормативів, відсутність інтересу до педагогічної праці.

У процесі педагогічної діяльності слід розрізняти наступні найбільш розповсюджені види конфліктів:

- конфлікт діяльності – виникають як правило при невдалій спробі виконання або невиконання непосильних завдань для дитини на занятті. Учитель може висловлювати невдоволення, учні в свою чергу вступають у суперечку або демонструють образу;
- конфлікти поведінки – причиною є порушення учнями поведінки безпосередньо на уроці або іншої форми занять з фізичної культури, звісно вчитель висловлює своє незадоволення. Проявами таких порушень бувають грубощі учнів, агресивна поведінка, пустощі, які іноді є протестом проти низької оцінки;
- конфлікти взаємин – виникають у процесі емоційно-особистісних стосунків учнів та вчителя. Вони найбільш тривалі та деструктивні, оскільки є породженням постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків, створюють взаємно упереджене сприйняття між вчителем та учнем;
- мотиваційні конфлікти – іноді відбуваються між вчителем та учнями в зв'язку зі ставленням дітей до занять фізичною культурою, даний процес в свою чергу може призводити до взаємної неповаги та різного роду протиріч.

Учні також по-своєму реагують на різного роду конфліктні ситуації, які склалися: вони можуть замикатися в собі, відмовлятися від спілкування з учителем, ігнорувати й не виконувати його вимоги. Також можуть проявляти необґрунтовану агресію, дозволяти собі недоречні й грубі висловлювання на адресу вчителя, зухвалі вчинки, порушення дисципліни тощо.

Для запобігання або попередження конфліктних ситуацій у процесі занять фізичною культурою слід дотримуватися наступних ключових правил, які сприятимуть їх подоланню. Зі сторони вчителя його дії мають бути спрямованими на:

1. *Створення сприятливої атмосфери* – виховання довіри, поваги та позитивного соціально-психологічного клімату в колективі або класі.

2. *Встановлення чітких правил* – потрібно зазда-легідь обговорювати з учнями правила поведінки, чесної гри, оцінки дій та вирішення суперечок.

3. *Формування соціально-психологічних навичок* – слід привчати учнів до співпраці, співчуття, вміння слухати та висловлювати свою думку без агресії.

4. *Діагностика та профілактика* – необхідно спостерігати за мікрогрупами, лідерством та потенційно конфліктними ситуаціями для вчасного втручання стосовно їх попередження.

5. *Моделювання поведінки* – бажано виявляти свій власний приклад, стосовно врівноваженості, терпіння та конструктивного підходу до вирішення будь-яких проблем.

Одночасно вчителю потрібно виховувати в учнів: *самоконтроль та емоційну саморегуляцію* (наприклад, не сердитися при програші, стримувати емоції, не відповідати образою на образу); *справедливість* (чесно оцінювати власні дії та дії інших, не піддаватися на провокації); *активне слухання* (вміти почути співрозмовника, намагаючись зрозуміти його позицію); *уникати провокацій* (триматися подалі від тих, хто нав'язує суперечку або призводить до явного конфлікту); *вмінню комунікації* (висловлювати незгоду так, щоб не образити своїх товаришів, знаходити спільні точки зору).

Якщо вже конфліктна ситуація виникає, важливо «погасити» її на самому початку. Своєчасно втрутитися, зробити паузу, щоб діти заспокоїлись. Дати учням зрозуміти, що їхні емоції є зайвими. Сприяти конструктивному діалогу, допомогти учням говорити один з одним спокійно, дати їм повноцінно висловитись. Знайти рішення вийти з конфліктної ситуації, що виникла, наприклад, запитайте, що можна зробити, щоби виправити ситуацію.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, в процесі визначення поняття «конфлікт», яке є досить багатозначним, але суть якого зводиться до того, що це є свого роду протиріччям в міжособистісних стосунках між суб'єктами, які є носіями протилежних інтересів та мають прояв за певних обставин в протиборстві двох суб'єктів.

Несвоєчасне вирішення або повне ігнорування конфлікту вселяє в учнів недовіру до вчителя, порушує їхні взаємовідносини. У вчителя також може виникати депресивний стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного почуття від поведінки учнів. Відповідно для морально-психологічного стану обох сторін конфлікту можуть виникати тривога, апатія, небажання займатися на уроці, роздра-

тованість, прихований гнів, які в свою чергу знижують ефективність занять фізичною культурою.

Конфліктогенний характер освітнього процесу вимагає від учителя фізичної культури усвідомлення шкідливості стресів, конфліктів та інших негативних явищ для фізичного, психічного та емоційного здоров'я всіх учасників навчального процесу. Адже заняття фізичною культурою є досить високоемоційною діяльністю, а учням притаманно виражати свої емоції. Тому показником професійної майстерності вчителя є уміння гасити негативні емоції й створювати позитивні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі : діагностика та практика вирішення : навч.-метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид. 2020. 92 с.

2. Кравченко Т. П., Юзковець І. О. Аспекти управління конфліктами у сфері фізичної культури і спорту. *Педагогічна академія : наукові записки. Фізична культура і спорт.* 2024. № 13. С. 212–128.

3. Орлянський В. С. Конфліктологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури. 2007. 160 с.

4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа. 2004. 422 с.

5. Слободянюк А. В., Андрущенко Н. О. Психологія управління та конфліктологія : навч.-метод. посіб. для практичних та семінарських занять. Вінниця : ВНТУ. 2010. 120 с.

6. Стасенко О. А. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури як запорука успішної професійної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету.* 2021. № 1 (37). Ч. І. С. 242–247.

7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль : Богдан. 2002. Ч. 2. 248 с.

8. Язловецька О. В., Шевченко О. В. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності : навч. посіб. Харків : Мачулін. 2018. 404 с.

9. Ginis, K. A. M., & McEwan, D. Managing Conflict in Sports Teams: The Role of Coaches and Athletes. Sage Publications. 2017. P. 50–70.

10. Savina O., Kuvaldina O. Сучасні тенденції та перспективи розвитку проектного менеджменту в спорті. Administrative and socio-economic systems: scientific and practical aspects of sustainable development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole. 2021 P. 272–281.

REFERENCES

1. Harkavets, S. O., Volchenko, L. P. (2020). Konflikty v osvitnomu seredovyshchi: diahnostyka ta praktyka vyrishennia [Conflicts in the educational environment: diagnostics and solution practice] : navch.-metod. posib. Kharkiv : Drukarnia Madryd. 92 s. [in Ukrainian]

2. Kravchenko, T. P., Yuzkovets, I. O. (2024). Aspekty upravlinnia konfliktamy u sferi fizychnoi kultury i sportu [Aspects of conflict management in the field of physical education and sports]. Pedahohichna akademiia : naukovi zapysky. Fizychna kultura i sport. № 13. S. 212–128. [in Ukrainian]

3. Orlianskyi, V.S. (2007). Konfliktolohiia [Conflictology] : navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 160 s. [in Ukrainian]

4. Ziaziun, I. A. (2004). Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills] : pidruchnyk / ta in. 2-he vyd., dopov. i pererobl. Kyiv : Vyshcha shkola. 422 s. [in Ukrainian]

5. Slobodianiuk, A. V., Andrushchenko N. O. (2010). Psykholohiia upravlinnia ta konfliktolohiia [Management Psychology and Conflict Studies] : navch.-metod. posib. dlia praktychnykh ta seminarskykh zaniat. Vinnytsia : VNTU. 120 s. [in Ukrainian]

6. Stasenko, O. A. (2021). Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury yak zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti [Formation of professional competencies of future physical education teachers as a guarantee of successful professional activity]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. № 1 (37). Ch. I. S. 242–247. [in Ukrainian]

7. Shyian, B. M. (2002). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv. Ternopil : Bohdan. Ch. 2. 248 s. [in Ukrainian]

8. Iazlovetska, O. V., Shevchenko, O. V. (2018). Pedahohika fizychnoho vykhovannia ta sportyvnoi diialnosti [Pedagogy of physical education and sports activities] : navch. posib. Kharkiv : Machulin. 404 s. [in Ukrainian]

9. Ginis, K. A. M., &McEwan, D. (2017). Managing Conflictin Sports Teams: The Role of Coaches and Athletes. Sage Publications. S. 50–70. [in English]

10. Savina, O., Kuvaldina, O. (2021). Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku proektnoho menedzhmentu v sporti [Current trends and prospects for the development of project management in sports]. Administrativeandsocio-economicsystems: scientific and practical aspects of sustainable development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administrationin Opole. S. 272–281. [in Poland]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СТАСЕНКО Олексій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення процесу фізичного виховання у закладах освіти, впровадження сучасних освітніх технологій, підвищення рівня фізичної підготовленості учнів засобами гімнастики.

БАЛАШОВ Дмитро – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Наукові інтереси: фізична культура, фізичне виховання, освіта, методика викладання, сучасні технології.

ХІМІЧ Віта Леонідівна – доктор філософії, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету.

Наукові інтереси: психологічні та педагогічні аспекти фізичного виховання, аеробіка як засіб покращення функціонального стану, впровадження сучасних оздоровчих систем у фізичне виховання та рекреаційну діяльність.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

STASENKO Oleksii – Master of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Education and Medical and Biological Disciplines, Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: improving the process of physical education in educational institutions, introducing modern educational technologies, increasing the level of physical fitness of students through gymnastics.

BALASHOV Dmytro – Master of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: physical culture, physical education, education, teaching methods, modern technologies.

KHIMICH Vita – Doctor of Philosophy Associate Professor Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports Khmelnytskyi National University.

Scientific interests: psychological and pedagogical aspects of physical education, aerobics as a means of improving functional status, introduction of modern health systems into physical education and recreational activities.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 37.02:37.091.212:004.9:37.013.73:316.647.5:811
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-211-215

БАГМЕТ Андрій –
аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0155-9537
e-mail: andreybagmet@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ ЧЕРЕЗ МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті обґрунтовано актуальність і педагогічний потенціал мультимедійних технологій у формуванні толерантності та міжкультурного діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Вихідним положенням є розуміння інтеркультурної компетентності як складової демократичної культури й освітнього результату, що передбачає повагу до культурного різноманіття, здатність до партнерської взаємодії та етичного спілкування. Показано, що цифрове навчальне середовище (онлайн-платформи, мультимедійні матеріали, віртуальні обміни, інтерактивні завдання) створює умови для керованого міжкультурного контакту, однак потребує методичного проєктування та педагогічного супроводу, щоб запобігати стереотипізації, непорозумінням і комунікативним бар'єрам. Розкрито дидактичні можливості мультимедіа як мультимодального дискурсу: актуалізація культурних смислів через аудіовізуальні контексти, розвиток критичного читання медіатекстів, тренування емпатійного слухання, уточнення смислів і формування стратегій діалогу в ситуаціях культурних відмінностей.

Окреслено практикоорієнтовані підходи до підготовки вчителя (телеспівпраця, проєктна взаємодія, CLIL-логіка інтеграції мови й змісту), які забезпечують поєднання мовленнєвого розвитку з вихованням толерантності. Запропоновано критерії оцінювання результативності: комунікативна чутливість, толерантність, готовність до співпраці, здатність вести міжкультурний діалог; визначено можливі індикатори в аудиторній та дистанційній роботі (якість взаємодії на платформі, коректність аргументації, рефлексивні висновки, здатність модерації обговорень). Зроблено висновок, що системне використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів іноземних мов підсилює практичну спрямованість навчання та сприяє формуванню ціннісно орієнтованих компетентностей, необхідних для професійної діяльності в багатокультурному середовищі.

Ключові слова: *толерантність, міжкультурний діалог, інтеркультурна компетентність, мультимедійні технології, телеспівпраця, віртуальні обміни, мультимодальний дискурс, CLIL, підготовка вчителя іноземних мов.*

BAHMET Andrii –
PhD student of the Department of Digital Technologies and Vocational Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0155-9537
e-mail: andreybagmet@gmail.com

DEVELOPING TOLERANCE AND INTERCULTURAL DIALOGUE THROUGH MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article substantiates the relevance and pedagogical potential of multimedia technologies for fostering tolerance and intercultural dialogue in the professional training of pre-service foreign language teachers. The starting point is an understanding of intercultural competence as a component of democratic culture and an educational outcome that entails respect for cultural diversity, the ability to engage in partnership-based interaction, and ethical communication. It is shown that a digital learning environment (online platforms, multimedia materials, virtual exchanges, interactive tasks) creates conditions for guided intercultural contact; however, it requires methodological design and pedagogical support to prevent stereotyping, misunderstandings, and communicative barriers. The paper reveals the didactic possibilities of multimedia as multimodal discourse: the actualization of cultural meanings through audiovisual contexts, the development of critical reading of media texts, training in empathic listening, clarification of meanings, and the formation of dialogue strategies in situations of cultural differences.

Practice-oriented approaches to teacher education (telecollaboration, project-based interaction, and the CLIL logic of integrating language and content) are outlined as ways to combine language development with the cultivation of tolerance. Criteria for evaluating effectiveness are proposed (communicative sensitivity, tolerance, readiness for cooperation, and the ability to conduct intercultural dialogue) and possible assessment indicators in classroom-based and distance learning settings are identified (quality of interaction on the platform, appropriateness of argumentation, reflective conclusions, and the ability to moderate discussions). It is concluded that the systematic use of multimedia technologies in foreign language teacher education strengthens the practical orientation of learning and contributes to the development of value-based competencies necessary for professional work in a multicultural environment.

Key words: *tolerance, intercultural dialogue, intercultural competence, multimedia technologies, telecollaboration, virtual exchanges, multimodal discourse, CLIL, pre-service foreign language teacher education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна іншомовна освіта вже не може обмежуватися лише розвитком мовної системи та навичок мовлення. Учитель іноземної мови працює в умовах культурного різноманіття й постійної міжкультурної взаємодії, тому професійна підготовка має цілеспрямовано формувати повагу до відмінностей, здатність до діалогу, етичне спілкування та запобігати виникненню дискримінаційних установок. У цьому контексті мультимедійні технології стають не "додатком" до уроку, а середовищем, у якому відбувається соціалізація, комунікація та формування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нормативно-ціннісні підстави актуальності підсилює ICC Framework Ради Європи (2013), де розвиток інтеркультурної компетентності розглядається як завдання освіти, спрямоване на виховання поваги до культурного різноманіття, громадянської відповідальності та демократичної культури [2]. Це означає, що професійна підготовка вчителя має включати практики, які дозволяють не лише декларувати толерантність, а й тренувати її в реальних комунікативних ситуаціях: обговорення чутливих тем, прояснення смислів, коректне реагування на інші норми та погляди, уміння вести діалог у ситуації розбіжностей.

Суттєвий аргумент на користь теми дає дослідження F. Helm про телеспівпрацю у вищій освіті, яке показує, що онлайн-взаємодія (telecollaboration) створює можливості для автентичного міжкультурного контакту, але водночас супроводжується викликами: нерівністю участі, ризиками непорозумінь, "культурними читаннями" повідомлень, потребою модерації та педагогічного супроводу [1]. Саме тому вивчення ролі мультимедіа в розвитку толерантності є актуальним: без методично грамотної організації онлайн-діалогу цифрове середовище може не зменшувати бар'єри, а відтворювати стереотипи. Саме тому, мультимедійні технології потребують спеціально спроєктованих завдань, правил взаємодії, рефлексії та зворотного зв'язку – як інструментів виховання поваги й культури діалогу.

Актуальність дослідження визначається поєднанням трьох чинників: суспільного запиту на виховання поваги до культурного різноманіття, нормативної вимоги розвитку інтеркультурної компетентності в освіті [2] та педагогічної реальності цифрового навчання, у якій саме мультимедійні технології стають ключовим середовищем комунікації та соціалізації [1; 4]. У результаті вивчення ролі мультимедіа у формуванні толерантності й міжкультурного діалогу є методично й науково значущим напрямом удосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов [3; 5].

Метою статті є обґрунтування проблеми формування толерантності та міжкультурного діалогу через мультимедійні технології у професійній підготовці вчителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуально тему підсилює позиція C. Kramsch, яка розглядає культуру як невід'ємний вимір іншомовного навчання: мова завжди несе культурні смисли, норми, цінності та способи бачення світу [3]. У цифровому середовищі ці смисли подаються не лише текстом, а через відео, зображення, звук, дизайн, тобто в мультимодальній формі. Саме тому теорія Kress & van Leeuwen про мультимодальний дискурс пояснює, чому аналіз медіатекстів (відеоісторій, постів, інфографіки, онлайн-діалогів) є дидактично значущим: майбутній учитель має вміти "читати" і критично осмислювати повідомлення різних модальностей, помічати приховані смисли, уникати упереджених інтерпретацій і формувати в учнів повагу до іншості через грамотну роботу з медіа [4].

Практико-орієнтованість проблеми підсилюється й підходом CLIL (Marsh, Coyle, Hood), який інтегрує мову з предметним змістом і передбачає роботу з темами культури, суспільства, цінностей і реальних проблем через іншомовну комунікацію [5]. Мультимедійні технології природно підтримують CLIL-логіку: віртуальні тури, інтерактивні карти, відеокейси, симуляції соціальних ситуацій та онлайн-проєкти дозволяють обговорювати культурні явища на основі достовірних джерел і формувати діалогічну позицію. Таким чином, тема є актуальною ще й тому, що відповідає сучасним моделям навчання, де толерантність і міжкультурний діалог формуються через діяльність і співпрацю, а не лише через пояснення.

Педагогічний потенціал мультимедійних технологій у формуванні толерантності та міжкультурного діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов – це сукупність їхніх дидактичних можливостей і педагогічних ефектів, що забезпечують створення автентичних аудіовізуальних культурних контекстів, організацію керованої онлайн/офлайн взаємодії та моделювання міжкультурних ситуацій, унаслідок чого майбутні вчителі набувають ціннісних установок поваги до культурного різноманіття, комунікативної чутливості, умінь партнерського спілкування і стратегій конструктивного діалогу, а також здатності до рефлексії та самокорекції власної комунікативної поведінки (табл. 1).

Згідно того, зазначено, що педагогічний потенціал мультимедійних технологій у формуванні толерантності та міжкультурного діалогу майбутніх учителів іноземних мов є системним і багатовимірним. Його складові (змістово-культурна, комунікативно-інтерактивна, діяльнісно-симуляційна, емоційно-ціннісна, рефлексивно-оцінна та організаційно-методична) забезпечують поєднання автентичного культурного контексту з практикою реальної взаємодії, моделюванням міжкультурних ситуацій і рефлексивним опрацюванням досвіду.

Таблиця 1

Складові педагогічного потенціалу мультимедійних технологій

Складові	Характеристика
Змістово-культурна (контекстна) складова	Мультимедіа забезпечує доступ до автентичних культурних смислів через відео, подкасти, віртуальні тури, цифрові архіви, інтерактивні карти тощо. Саме контекст (ситуації, ролі, норми ввічливості, невербальні коди) робить культуру "видимою", тому студенти вчаться не лише знати факти про культуру, а розуміти, як культура проявляється у мовленні та поведінці.
Комунікативно-інтерактивна складова	Онлайн-платформи, телеспівпраця, форуми, відеозустрічі та спільні проєкти створюють умови для керованого діалогу, де формуються навички міжкультурної взаємодії: уточнення смислів, активне слухання, коректне реагування на відмінності, етичне ведення дискусії. Тут мультимедіа виступає не "матеріалом", а середовищем практики.
Діяльнісно-симуляційна складова	Інтерактивні симуляції та кейси дозволяють моделювати складні ситуації (непорозуміння, конфлікт норм, різні стилі комунікації) і тренувати стратегії поведінки без ризику "соціальної помилки", що важливо для виховання толерантності, бо цінності найкраще засвоюються через проживання ситуації та практичні рішення, а не лише через пояснення.
Емоційно-ціннісна складова	Аудіовізуальні історії, документальні сюжети, особисті наративи, відеокейси підвищують емпатійність і сприяють прийняттю іншості, бо включають емоційний канал і зменшують "дистанцію" між культурами., що створює підґрунтя для толерантності як внутрішньої установки, а не формальної норми.
Рефлексивно-оцінна складова	Цифрові інструменти дають можливість запису, повторного перегляду, самооцінювання та взаємооцінювання (рубрики, чек-листи, електронні портфоліо, коментарі). Завдяки цьому формується здатність аналізувати власні установки, мовленнєві та невербальні дії, помічати упередження й коригувати поведінку. Для майбутнього вчителя це критично, бо міжкультурний діалог потребує самоконтролю та рефлексії.
Організаційно-методична складова	Мультимедіа дозволяє реалізувати змішане навчання, диференціацію, індивідуальні траєкторії, проєктну роботу, CLIL-формати. Це робить розвиток толерантності й діалогу системним, а не епізодичним: теми й практики можна планувати, повторювати, ускладнювати.

Функції педагогічного потенціалу мультимедійних технологій включають такі характеристики [2, 4]:

Культуроактуалізувальна функція виводить культурні смисли з рівня абстракції в конкретні ситуації: "як говорять-поводяться-домовляються-виявляють повагу", що допомагає студентам бачити культуру як систему норм і значень, а не набір фактів.

Комунікативно-тренувальна функція забезпечує регулярну практику міжкультурного спілкування: діалоги, дискусії, співпраця, проєкти. Внаслідок цього розвивається комунікативна чутливість, уміння вести діалог і будувати партнерські взаємини.

Ціннісно-виховна функція формує установки поваги, відкритості, толерантності через переживання й осмислення досвіду взаємодії. Мультимедіа підсилює виховний ефект, бо працює з емоціями та особистісними смислами.

Превентивна функція (запобігання стереотипам і конфліктам) забезпечується шляхом аналізу медіатекстів, симуляції й рефлексію студенти вчаться розпізнавати стереотипізацію, "поспішні інтерпретації", мову ворожнечі, а також обирати коректні стратегії реагування.

Розвивально-регулятивна функція підтримує саморегуляцію в складній взаємодії: керування тривожністю, витримування невизначеності, контроль емоцій, здатність зберігати професійну позицію, що напряму пов'язано з якістю міжкультурного діалогу.

Діагностично-оцінна функція надає можливість оцінювати не лише знання, а й компетентнісні прояви: якість взаємодії, аргументації, коректність висловлювань, здатність до співпраці, рівень рефлексії. Цифрові сліди діяльності (обговорення, записи, проєкти) роблять оцінювання більш обґрунтованим.

Інтегративна функція поєднує мовну підготовку з культурною та виховною: мова вивчається як інструмент реальної взаємодії, а міжкультурний діалог стає змістом і формою навчання.

Реалізуючи культуроактуалізувальну, тренувальну, ціннісно-виховну, превентивну, розвивально-регулятивну, діагностично-оцінну та інтегративну функції, мультимедіа підсилює практикоорієнтованість професійної підготовки, сприяє формуванню комунікативної чутливості, толерантних установок, готовності до співпраці й здатності вести конструктивний міжкультурний діалог. Відтак системне й методично виважене впровадження мультимедійних технологій виступає необхідною умовою підготовки сучасного вчителя іноземних мов, здатного ефективно діяти в багатокультурному освітньому середовищі [1, 3].

Дослідження ролі мультимедіа у вихованні поваги до культурного різноманіття є методично та соціально значущим, оскільки саме мультимедійне середовище сьогодні стало одним із головних каналів, через які молодь отримує уявлення про "інших", формує установки, емоційні реакції та моделі взаємодії. Відповідно, освіта має не лише використовувати мультимедіа як технічний інструмент, а й науково обґрунтовувати, як і за яких умов мультимедійні технології сприяють розвитку толерантності, а коли можуть, навпаки, підсилювати стереотипи чи поляризацію [2, 5].

По-перше, мультимедіа забезпечує автентичний культурний досвід через поєднання тексту, звуку, зображення, відео та інтерактивності, що важливо, оскільки повага до різноманіття формується не стільки через абстрактні знання, скільки через розуміння культурних смислів у реальних ситуаціях: як люди висловлюють ввічливість, незгоду, підтримку, як проявляються соціальні ролі, які цінності стоять за мовленнєвими нормами. З позицій мультимодального підходу (Kress & van

Leeuwen) культурні значення передаються різними "модами" комунікації, тому робота з медіатекстами вчить студентів бачити не лише "що сказано", а й "як це подано" і "який смисл/оцінка в цьому закладені"., що створює основу для критичного розуміння іншості без спрощення й узагальнення.

По-друге, мультимедіа створює умови для реального міжкультурного діалогу, а не лише вивчення культури "про інших". Телеспівпраця, віртуальні обміни та взаємодія на платформах (Helm) дають студентам досвід спільної діяльності з партнерами з інших культур, де повага проявляється практично: у правилах спілкування, способах уточнення смислів, умінні слухати, коректно аргументувати й домовлятися. Саме тому дослідження потрібні для визначення ефективних педагогічних умов: які типи завдань, модерація, підтримка рефлексії й правила взаємодії перетворюють онлайн-спілкування на інструмент виховання толерантності, а не на джерело непорозумінь [1].

По-третє, виховання поваги до культурного різноманіття має нормативно-ціннісну основу. У документах Ради Європи (ICC Framework) інтеркультурна компетентність прямо пов'язується з демократичною культурою, правами людини, діалогом і недискримінацією. Отже, дослідження ролі мультимедіа є актуальним ще й тому, що допомагає перевести ці цінності в конкретні освітні практики: як через відеокейси, інтерактивні дискусії, аналіз медіаповідомлень і симуляції формувати етичне ставлення до іншості та готовність до співжиття в різноманітному суспільстві [2].

По-четверте, мультимедіа може бути як ресурсом, так і ризиком. Вона здатна відтворювати стереотипи, "екзотизувати" інші культури або підсилювати мову ворожнечі, якщо не забезпечено критичне осмислення й педагогічний супровід. Саме тому дослідження ролі мультимедіа потрібні для виявлення механізмів впливу: які формати (відеоісторії, документальні сюжети, симуляції, дискусійні платформи), які способи роботи (порівняння перспектив, аналіз упереджень, перевірка джерел, рефлексивні завдання) сприяють формуванню поваги, емпатії та відповідального ставлення [2].

По-п'яте, для майбутніх учителів іноземних мов ця проблематика має подвійне значення: вони не лише самі формують власну толерантність, а й повинні оволодіти методиками її розвитку в учнів. Підхід Kramsch підкреслює, що культура є невід'ємною частиною навчання мови, тому вчитель має вміти перетворювати культурні відмінності на ресурс навчання, а не на підставу для оцінювання чи дистанціювання [3]. Відповідно, дослідження мультимедіа в цьому контексті допомагає обґрунтувати методичні рішення: як інтегрувати культурні теми (зокрема в логіці CLIL) і забезпечити виховний ефект через мовленнєву діяльність.

Отже, дослідження ролі мультимедіа у вихованні поваги до культурного різноманіття є необхідним, бо мультимедійні технології одночасно: надають автентичний культурний контекст, забезпечують практику міжкультурного діалогу, допомагають реалізувати ціннісні орієнтири освіти, потребують науково обґрунтованого педагогічного супроводу для мінімізації ризиків стереотипізації, і формують професійну готовність майбутніх учителів іноземних мов виховувати толерантність у наступних поколінь учнів.

Практикоорієнтовані підходи до підготовки вчителя іноземних мов – телеспівпраця, проєктна взаємодія та CLIL-логіка інтеграції мови й змісту – методично виправдані тим, що вони переводять формування толерантності з рівня декларацій у площину дії та досвіду, а мовленнєвий розвиток забезпечують через реальне спілкування, співпрацю й розв'язання змістовних завдань. Толерантність і міжкультурний діалог не формуються лише через інформацію про "інші культури"; вони розвиваються тоді, коли майбутній учитель практикує партнерську взаємодію, навчається прояснювати смисли, витримувати відмінності та зберігати повагу в ситуації розбіжностей.

Телеспівпраця (telecollaboration) є практикоорієнтованою тому, що створює керований формат автентичного міжкультурного контакту в онлайн-середовищі: студенти взаємодіють із партнерами, виконують спільні завдання, домовляються про правила, уточнюють наміри та інтерпретації. У таких умовах мовлення використовується як робочий інструмент співпраці, а толерантність проявляється у конкретних діях: коректності формулювань, умінні слухати, уникання стереотипізації, готовності приймати іншу позицію. Водночас телеспівпраця вимагає педагогічного супроводу (модерації, рефлексії, правил комунікації), що робить її ефективною технологією не тільки для мовленнєвого тренування, а й для виховання культури діалогу.

Проєктна взаємодія забезпечує поєднання мовленнєвого розвитку з толерантністю через логіку "спільного продукту": команда має розподілити ролі, узгодити рішення, аргументувати, домовитися про критерії якості, презентувати результат. Саме в проєкті природно тренуються соціальні навички (співпраця, відповідальність, конструктивний зворотний зв'язок) і міжкультурна чутливість (врахування різних перспектив, повага до відмінностей, вміння уникати конфронтації). Мовленнєва практика тут інтегрована в реальну діяльність: дискусії, переговори, написання текстів, презентації, що підсилює мотивацію і робить навчання компетентнісним.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) є релевантним, оскільки дозволяє працювати з культурно й соціально значущими темами (права людини, стереотипи, культурні норми, соціальна справедливість, комунікація в різноманітті) іноземною мовою, що створює природний простір для виховання толерантності: студенти не "вивчають культуру окремо", а осмислюють реальні суспільні питання, вчаться аргументувати, порівнювати, розрізняти факти й оцінки, вести дискусію без агресії. Водночас CLIL підтримує мовленнєвий розвиток: збагачується

словник, формуються академічні мовні структури, навички усного й писемного мовлення на матеріалі змістових задач.

Запропоновані критерії оцінювання результативності є обґрунтованими, бо відображають не лише "знання про культуру", а якість реальної взаємодії, що й становить сутність толерантності та міжкультурного діалогу. Комунікативна чутливість фіксує здатність помічати контекст, невербальні/паравербальні сигнали, підтексти та коректно прояснювати смисли. Толерантність відображає установки поваги, прийняття відмінностей і відсутність дискримінаційних суджень у комунікації. Готовність до співпраці показує здатність працювати в команді, брати відповідальність, давати й приймати зворотний зв'язок. Здатність вести міжкультурний діалог означає вміння підтримувати партнерську взаємодію в умовах розбіжностей: аргументувати без тиску, домовлятися, запобігати ескалації, узгоджувати правила [3, 4].

Визначені індикатори роблять ці критерії спостережуваними і придатними для оцінювання як в аудиторній, так і в дистанційній роботі. Якість взаємодії на платформі (регулярність участі, змістовність реплік, відповідь на партнерів, дотримання етики) показує реальний рівень включеності й співпраці. Коректність аргументації (поважний тон, опора на факти, вміння визнавати іншу позицію) відображає діалогічну культуру та толерантність у дискусії. Рефлексивні висновки (усвідомлення власних упереджень, аналіз труднощів, план корекції) демонструють здатність до саморозвитку й професійної позиції вчителя. Здатність модерації обговорень (підтримка правил, залучення тих, хто мовчить, зниження напруги, підсумовування) є показником готовності майбутнього педагога керувати міжкультурною комунікацією в класі та онлайн.

Саме тому, телеспівпраця, проєктне навчання та CLIL забезпечують практичний місток між мовленнєвими вміннями й вихованням толерантності, а запропоновані критерії та індикатори дозволяють оцінювати результат не формально, а через реальні прояви міжкультурної взаємодії в освітньому процесі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, формування толерантності та міжкультурного діалогу у професійній підготовці вчителів іноземних мов доцільно розглядати як пріоритетний напрям сучасної педагогічної освіти, а мультимедійні технології – як ефективний інструмент його реалізації. Онлайн-платформи, аудіовізуальні матеріали, інтерактивні завдання, телеспівпраця й віртуальні обміни створюють умови для керованого міжкультурного контакту, моделювання реальних комунікативних ситуацій і практичного відпрацювання стратегій партнерської взаємодії. Найбільший освітній ефект забезпечує системна інтеграція мультимедіа в навчання за логікою мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів, що поєднує засвоєння культурних смислів із розвитком комунікативної чутливості, емпатійного слухання, здатності керувати невизначеністю та долати стереотипи.

Практикоорієнтовані підходи (телеспівпраця, проєктна взаємодія, CLIL) дозволяють синхронізувати мовленнєвий розвиток із вихованням поваги до культурного різноманіття, а критерії результативності (толерантність, готовність до співпраці, здатність вести міжкультурний діалог) і відповідні індикатори в аудиторних і дистанційних форматах роблять цей результат вимірюваним.

Перспективою подальших досліджень є апробація комплексних мультимедійних програм у підготовці вчителів та уточнення інструментів діагностики динаміки толерантності й міжкультурного діалогу в умовах цифрового навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Helm F. The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher *Education. Language Learning & Technology.* 2015. Vol. 19. № 2. P. 197–217.

2. ICC Framework. Developing Intercultural Competence through Education. Council of Europe. 2013. 52 p.

3. Kramsch C. Culture in Foreign Language Teaching. Iranian Journal of *Language Teaching Research.* 2013. Vol. 1. No. 1. P. 57–78.

4. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. Arnold Publishers. 2001. 152 p.

5. Marsh D., Coyle D., Hood P. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 184 p.

REFERENCES

1. Council of Europe. (2013). ICC Framework. Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe. 52 p. [in English]

2. Helm, F. (2015). The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education. Language Learning & Technology. 19(2). Pp. 197–217. [in English]

3. Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. Iranian Journal of Language Teaching Research. 1(1). Pp. 57–78. [in English]

4. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold Publishers. 152 p. [in English]

5. Marsh, D., Coyle, D., & Hood, P. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 184 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАГМЕТ Андрій – аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування толерантності та міжкультурного діалогу через мультимедійні технології у професійній підготовці вчителів іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BAHMET Andrii – PhD student of the Department of Digital Technologies and

Vocational Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: developing tolerance and intercultural dialogue through multimedia technologies in the professional training of pre-service foreign language teachers.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 373.3:37.091.33:004.032.6:81.243
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-216-220

ГАЛИЧЕНКО Людмила –
викладач кафедри фахових методик та
інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0000-0662-113X
e-mail: galicenkol575@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ STREAM-АКТИВНОСТЕЙ У РОЗВИТКУ УСНОГО Й ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито особливості розвитку усного й писемного мовлення учнів початкової школи в умовах упровадження інтегративних освітніх підходів у контексті реалізації положень Концепції Нової української школи. Обґрунтовано дидактичні можливості STREAM-активностей (Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, Mathematics) як ефективного засобу інтеграції мовно-літературної, природничо-наукової, технологічної, математичної та мистецької освітніх галузей, спрямованого на формування комунікативної компетентності молодших школярів. Зазначено, що використання STREAM-підходу забезпечує системне залучення учнів до різних видів навчально-пізнавальної, дослідницької та проєктної діяльності, у межах яких мовлення виконує функції інструменту пізнання, міжособистісної взаємодії, осмислення навчального досвіду та представлення результатів освітньої діяльності в усній і писемній формах.

Виявлено суперечність між сучасними вимогами до формування комунікативної та мовленнєвої компетентностей учнів початкової школи й недостатньою розробленістю методичного забезпечення розвитку мовлення в умовах STREAM-орієнтованого навчання. Установлено, що в педагогічній практиці STREAM-активності переважно спрямовуються на формування природничо-математичних і технологічних компетентностей, тоді як мовленнєвий компонент реалізується фрагментарно та не має системного методичного підґрунтя.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення методичних засад використання STREAM-активностей для системного розвитку усного й писемного мовлення учнів початкової школи в умовах компетентнісного та інтегративного навчання. Методологічну основу дослідження становлять методи аналізу, синтезу, узагальнення наукових джерел, зіставлення вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, а також моделювання методичної системи мовленнєво зорієнтованих STREAM-активностей.

Узагальнено наукові підходи до організації мовленнєво спрямованої STREAM-діяльності, визначено та схарактеризовано принципи її реалізації (інтегративність, діяльнісна спрямованість, комунікативна доцільність, вікова відповідність, рефлексивність), окреслено типи навчальних завдань, спрямованих на розвиток монологічного й діалогічного мовлення, умінь створювати усні та письмові тексти різних жанрів, аргументовано висловлювати власну позицію та презентувати результати навчальної діяльності. Практична значущість дослідження полягає в можливості використання запропонованих методичних положень у професійній діяльності вчителів початкової школи з метою підвищення ефективності мовленнєвого розвитку учнів засобами інтегрованого навчання.

Ключові слова: *STREAM-активності, початкова школа, усне мовлення, писемне мовлення, інтегративне навчання, комунікативна компетентність, методичні засади.*

HALYCHENKO Liudmyla –
Lecturer at the Department of Professional
Methods and Innovative Technologies in
Primary School Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0000-0662-113X
e-mail: galicenkol575@gmail.com

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING STREAM ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article explores the specific features of developing oral and written speech of primary school pupils in the context of implementing integrative educational approaches within the framework of the Concept of the New Ukrainian School. The didactic potential of STREAM activities (Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, Mathematics) is substantiated as an effective means of integrating language and literature, natural sciences, technology, mathematics and arts, aimed at fostering pupils' communicative competence. It is emphasized that the STREAM approach ensures systematic involvement of learners in various types of educational, cognitive, research and project-based activities, in which speech performs the functions of a tool of cognition, interpersonal interaction, comprehension of learning experience and presentation of educational outcomes in oral and written forms.

A contradiction is identified between the contemporary requirements for the development of communicative and speech competences of primary school pupils and the insufficient elaboration of methodological support for speech development in STREAM-oriented learning. It is established that in educational practice STREAM activities are mainly focused on the formation of scientific, mathematical and technological competences, while the speech component is implemented fragmentarily and lacks a coherent methodological foundation.

The purpose of the article is to provide theoretical substantiation and to determine the methodological principles of using STREAM activities for the systematic development of oral and written speech of primary school pupils under conditions of competence-based and integrative learning. The methodological framework of the study is based on the methods of analysis, synthesis and generalization of scientific sources, comparison of domestic and foreign pedagogical experience, as well as modelling of a speech-oriented system of STREAM activities.

The research summarizes scientific approaches to organizing speech-focused STREAM activities, identifies and characterizes the principles of their implementation (integrativity, activity-based orientation, communicative relevance, age appropriateness and reflexivity), and outlines the types of learning tasks aimed at developing monologic and dialogic speech, skills of producing oral and written texts of various genres, argumentation and presentation of learning outcomes. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed methodological principles in the professional activity of primary school teachers in order to increase the effectiveness of pupils' speech development through integrative learning.

Key words: *STREAM activities, primary school, oral speech, written speech, integrative learning, communicative competence, methodological principles.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу на компетентнісну модель навчання, що передбачає формування в молодших школярів здатності ефективно спілкуватися, критично мислити, творчо застосовувати знання та взаємодіяти в різних соціальних і навчальних ситуаціях. Особливого значення в цьому контексті набуває розвиток усного й писемного мовлення як основи становлення комунікативної компетентності учнів та успішного опанування ними змісту всіх освітніх галузей.

Концепція Нової української школи визначає інтегративне навчання одним із провідних дидактичних принципів організації освітнього процесу в початкових класах, що спрямований на цілісне сприйняття учнями навколишнього світу, встановлення міжпредметних зв'язків та активне залучення їх до практико-орієнтованої діяльності. Водночас упровадження інтегрованих підходів вимагає пошуку ефективних методичних рішень, які б не лише забезпечували засвоєння навчального матеріалу, а й створювали сприятливі умови для системного розвитку мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів.

Одним із перспективних напрямів реалізації інтегративного навчання є STREAM-підхід, що поєднує природничо-наукову, технологічну, читацьку, інженерну, мистецьку та математичну складові в єдиному освітньому просторі та орієнтується на активну дослідницьку, проєктну й творчу діяльність учнів. Використання STREAM-активностей сприяє підвищенню пізнавальної мотивації, розвитку умінь працювати з інформацією, співпрацювати в групі, аргументовано висловлювати власну думку та презентувати результати навчальної діяльності, що безпосередньо пов'язано з формуванням культури усного й писемного мовлення.

Разом із тим аналіз сучасних наукових джерел і педагогічної практики засвідчує, що STREAM-активності переважно розглядаються як засіб розвитку природничо-математичної та технологічної компетентностей, тоді як їхній потенціал у сфері мовленнєвого розвитку учнів початкової школи залишається недостатньо теоретично обґрунтованим і методично структурованим. Це зумовлює наявність суперечності між задекларованими в концепції Нової української школи ідеями інтегративного навчання та недостатньою розробленістю системної методики цілеспрямованого розвитку мовлення молодших школярів у межах STREAM-орієнтованого освітнього процесу.

Зазначена суперечність актуалізує необхідність наукового осмислення методичних засад використання STREAM-активностей у розвитку усного й писемного мовлення учнів початкової школи, визначення принципів, умов і способів їх ефективної реалізації в освітній практиці, що й зумовлює вибір теми даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність інтеграції STREAM-підходу в освітній процес початкової школи зростає в сучасній науково-педагогічній думці, що зумовлено потребою формування в молодших школярів ключових компетентностей, зокрема мовленнєвої, комунікативної, дослідницької та цифрової. У зарубіжних дослідженнях STREAM/STEAM-освіта розглядається як ефективна модель інтегрованого навчання, спрямована на комплексний розвиток особистості дитини та поєднання когнітивних, мовленнєвих і творчих компонентів освітньої діяльності.

Важливими для розуміння передумов упровадження STREAM у початковій ланці освіти є наукові праці, присвячені дошкільному етапу розвитку дитини. Так, у дослідженні О. А. Сорочинської, В. В. Танської та І. О. Гоголи STREAM-освіта характеризується як інноваційна стратегія формування комплексних компетентностей дітей дошкільного віку, що створює підґрунтя для подальшого успішного опанування навчальних предметів у початковій школі [1]. Ю. Герасименко розглядає STREAM-освіту як фундамент сучасної дошкільної підготовки, наголошуючи на поступовому переході від ігрової діяльності до елементів дослідницької та технологічно зорієнтованої активності, що забезпечує розвиток пізнавальних процесів, креативності та первинних комунікативних умінь дитини [2].

Окрему групу становлять дослідження, у яких аналізується впровадження STEM/STREAM-підходу в системі загальної освіти України. Зокрема, І. Нікітіна та Т. Іщенко розглядають становлення STEM-освіти як важливий напрям модернізації освітнього середовища, що передбачає інтеграцію різних освітніх галузей і розвиток універсальних навчальних умінь [3]. Безпосередньо проблематику розвитку мовлення в умовах STREAM-навчання початкової школи порушує О. Нікітіна, яка обґрунтовує доцільність використання STREAM-технологій для розвитку критичного мислення молодших школярів у середовищі Нової української школи та зазначає, що проєктна й групова діяльність стимулює формування як усного, так і писемного мовлення учнів [4].

Суттєвий науковий інтерес становлять зарубіжні емпіричні дослідження, у яких безпосередньо аналізується вплив STEAM/STREAM-підходу на мовленнєвий розвиток учнів початкової школи. Так, P. Duo-Terron, F. Hinojo-Lucena, A. Moreno-Guerrero та J. López-Núñez експериментально довели позитивний вплив STEAM-навчання на мовні та математичні результати молодших школярів, обґрунтовуючи доцільність інтеграції мовленнєвих завдань у структуру міжпредметних проєктів [5]. У систематичному огляді S. Wang і B. Zhong встановлено, що поєднання навчання читання й письма зі STREAM/STEAM-активностями сприяє розвитку когнітивних мовлен-

нєвих процесів, зокрема аналізу, узагальнення та смислового структурування тексту [6].

Кейс-дослідження M. Stanojević Veselinović та S. Tasić демонструють можливості використання STEAM/STREAM-проєктів у навчанні іноземних мов у початкових класах, підкреслюючи їхній позитивний вплив на розвиток зв'язного мовлення, умінь аргументації та мовленнєвої творчості учнів [7; 8]. У свою чергу, N. Franchuk обґрунтовує доцільність інтеграції STREAM-підходу в прикладну лінгвістику саме в контексті початкової школи як найбільш сприятливого періоду для формування основ мовленнєвої компетентності [9].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри доведену ефективність STREAM/STEAM-підходу для загального когнітивного та особистісного розвитку молодших школярів, проблема цілеспрямованого методичного забезпечення розвитку усного й писемного мовлення в межах STREAM-активностей залишається недостатньо розробленою. Більшість досліджень зосереджені на формуванні креативності, критичного мислення та навчальної мотивації, тоді як система спеціально організованих мовленнєвих вправ і завдань у структурі STREAM-уроків потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного структурування.

Таким чином, сучасні наукові розвідки підтверджують важливість методично обґрунтованого впровадження STREAM/STEAM-активностей у початковій школі для розвитку мовленнєвої компетентності, однак водночас виявляють наявність науково-методичної прогалини щодо системної організації цього процесу, що й зумовлює необхідність подальших досліджень у зазначеному напрямі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні методичних засад використання STREAM-активностей у початковій школі як ефективного інструменту розвитку усного й писемного мовлення учнів в умовах компетентнісного та інтегративного навчання, зокрема шляхом поєднання природничо-наукових, технологічних, мистецьких і мовно-літературних компонентів освітнього процесу.

Методологічну основу дослідження становить сукупність теоретичних методів наукового пізнання, зокрема аналітичне опрацювання педагогічних і психологічних джерел, їх синтез та узагальнення, зіставлення вітчизняних і зарубіжних підходів до організації STREAM-навчання в початковій школі, а також моделювання авторської методичної системи розвитку усного й писемного мовлення учнів.

Наукова новизна дослідження полягає у концептуальному обґрунтуванні мовленнєво спрямованої моделі використання STREAM-активностей у початковій школі, уточненні можливостей STREAM-підходу як засобу розвитку усного й писемного мовлення учнів, розроблені класифікації активностей за провідним видом мовленнєвої діяльності та визначенні комплексу методичних принципів їх реалізації в умовах інтегративного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання STREAM-активностей у початковій школі доцільно розглядати як цілісну методичну систему, спрямовану на інтеграцію різних освітніх галузей і водночас на цілеспрямований розвиток усного й писемного мовлення учнів. STREAM-підхід поєднує природничо-наукові, технологічні, інженерні, математичні, мистецькі та мовно-літературні компоненти, створюючи умови для активної мовленнєвої діяльності в процесі пізнання, дослідження та творчого осмислення навчального матеріалу.

Методичні засади використання STREAM-активностей у розвитку мовлення ґрунтуються на таких принципах: інтегративності, діяльнісної спрямованості, комунікативної доцільності, вікової відповідності та рефлексивності. Реалізація принципу інтегративності передбачає органічне поєднання мовно-літературної галузі з природничо-технічними та мистецькими складниками, що забезпечує використання мовлення як інструменту пізнання та засобу представлення результатів навчальної діяльності. Діяльнісна спрямованість STREAM-активностей зумовлює залучення учнів до практичних дій, які потребують постійного мовленнєвого супроводження: постановки запитань, формулювання припущень, опису процесів, інтерпретації отриманих результатів.

Таким чином, зазначені принципи забезпечують цілісну організацію STREAM-активностей, у межах якої мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й провідним інструментом пізнання та осмислення навчального досвіду.

Особливу роль у STREAM-діяльності відіграє мовленнєва складова, що реалізується через систематичне залучення учнів до усного обговорення, читання навчальних і науково-популярних текстів, створення письмових висловлювань різних жанрів. У процесі виконання STREAM-завдань молодші школярі опановують уміння будувати зв'язні усні висловлювання, аргументувати власну позицію, вести діалог і полілог, а також створювати писемні тексти інструктивного, описового та пояснювального характеру. У такий спосіб мовлення поступово стає невід'ємним компонентом навчальної діяльності та важливим чинником формування предметних і ключових компетентностей.

З урахуванням мовленнєвої спрямованості STREAM-активності доцільно класифікувати за домінантним видом мовленнєвої діяльності. До активностей, орієнтованих на розвиток усного мовлення, належать колективні та групові обговорення результатів досліджень, усні презентації проєктів, пояснення ходу виконання завдань, аргументоване висловлення гіпотез і висновків. Активності, спрямовані на розвиток писемного мовлення, передбачають складання інструкцій, ведення дослідницьких щоденників, створення коротких письмових звітів, схем, таблиць і рефлексивних записів. Поєднання зазначених видів діяльності сприяє комплексному розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Ефективність використання STREAM-активностей значною мірою залежить від організації

навчального процесу та ролі вчителя. Педагог виступає не лише джерелом знань, а й модератором мовленнєвої взаємодії, створює комунікативно насичене освітнє середовище, стимулює учнів до вербалізації власних думок і результатів діяльності, забезпечує мовленнєву підтримку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Важливим є також використання цифрових інструментів, які розширюють можливості для створення мультимодальних текстів, презентацій і організації спільної навчальної діяльності.

Виходячи з принципів організації та визначених методичних завдань, далі подано приклади STREAM-активностей, що демонструють можливості цілеспрямованого розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів:

1. Дослідницька STREAM-активність «Як змінюється об'єкт під впливом умов?». Метою є формування вмінь спостерігати, описувати та пояснювати результати дослідження. Учні проводять прості досліди (Science), фіксують результати у вигляді таблиць або фото (Technology), читають короткі пояснювальні тексти або інструкції (Reading), виконують елементарні вимірювання (Mathematics), а також презентують результати у формі усного повідомлення або колективного обговорення (Arts). Мовленнєва скла-дова реалізується через формулювання припущень, опис процесів, пояснення причинно-наслідкових зв'язків.

2. STREAM-активність інструктивного типу «Створи й опиши спосіб дії». Активність орієнтована на розвиток писемного мовлення. Учні аналізують завдання та властивості матеріалів (Science), проєктують виріб або модель (Engineering), читають зразки інструктивних текстів (Reading), створюють письмову інструкцію (Writing), доповнюють її схемами або малюнками (Arts), здійснюють підрахунки та вимірювання (Mathematics). Формується вміння створювати логічно структуровані тексти та добирати мовні засоби відповідно до комунікативної мети.

3. Проєктна STREAM-активність «Розв'язуємо проблему» Проєктні завдання інтегрують усі компоненти STREAM і створюють умови для комплексного розвитку мовлення. Учні працюють над актуальною проблемою (Science), здійснюють пошук інформації (Reading), розробляють модель або макет (Engineering, Technology), художньо оформлюють результати (Arts), презентують їх у письмовій і усній формах. Формуються навички монологічного та діалогічного мовлення.

4. STREAM-активність з елементами творчого мовлення «Поясни через образ». Учні створюють малюнки, аплікації або моделі (Arts), після чого усно або письмово пояснюють створений образ. Мовленнєва діяльність реалізується через добір точних слів, побудову зв'язних висловлювань та розвиток образного й пояснювального мовлення.

5. Рефлексивні STREAM-активності «Осмислюємо результат». Завдання рефлексивного характеру спрямовані на усвідомлення учнями власної діяльності та мовленнєве оформлення результатів навчання. Учні складають короткі письмові висловлювання («Що я дізнався?», «Що було складним?») або беруть участь в усному обговоренні. Активності сприяють розвитку вмінь узагальнювати інформацію, формулювати висновки та оцінювати власну діяльність.

Узагальнення наведених прикладів свідчить, що за умови методично продуманого використання STREAM-активності формують сприятливе освітнє середовище для системного розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів. Мовлення в межах STREAM-діяльності виконує не допоміжну, а провідну функцію – як засіб пізнання, комунікації та рефлексії, що повністю відповідає меті статті.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження підтвердило педагогічну ефективність використання STREAM-активностей у початковій школі як ефективного засобу цілеспрямованого розвитку усного й писемного мовлення учнів у контексті компетентнісного та інтегративного навчання. З'ясовано, що поєднання природничо-наукових, технологічних, інженерних, мистецьких і мовно-літературних компонентів створює сприятливі умови для активної мовленнєвої діяльності молодших школярів, залучення їх до осмисленого обговорення, пояснення результатів досліджень, створення письмових висловлювань різних жанрів і рефлексії власного навчального досвіду.

У ході дослідження визначено методичні засади організації STREAM-активностей, серед яких інтегративність, діяльнісна спрямованість, комунікативна доцільність, вікова відповідність і рефлексивність. Доведено, що реалізація цих принципів забезпечує перехід від фрагментарного використання інтегрованих завдань до системного формування мовленнєвої компетентності, у межах якого мовлення виступає не допоміжним елементом, а провідним інструментом пізнання, комунікації та оцінювання результатів діяльності.

Запропонована класифікація STREAM-активностей за домінантним видом мовленнєвої діяльності (усне й писемне мовлення) та наведені приклади дослідницьких, інструктивних, проєктних, творчих і рефлексивних завдань підтверджують можливість практичної реалізації окреслених методичних положень у навчальному процесі початкової школи. Акцентовано на ключовій ролі вчителя як організатора мовленнєво насиченого освітнього середовища та модератора комунікативної взаємодії учнів у межах STREAM-діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні та експериментальній перевірці дидактичних моделей упровадження STREAM-активностей із чітко визначеними мовленнєвими цілями, критеріями та показниками оцінювання рівнів сформованості усного й писемного мовлення молодших школярів. Доцільним є також вивчення можливостей використання цифрових інструментів у STREAM-середовищі для розвитку мультимодальної грамотності, а також дослідження впливу інтегрованих мовленнєво орієнтованих активностей на навчальну мотивацію

та самостійність учнів. Зазначені напрями сприятимуть подальшому вдосконаленню методики розвитку мовлення в умовах Нової української школи та підвищенню якості початкової освіти загалом.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Сорочинська О. А., Танська В. В., Гогола І. О. Упровадження STREAM-освіти у закладах дошкільної освіти з елементами мейкерства. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2022. № 110. С. 49–66. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36098/

2. Герасименко Ю. В. Від іграшок до технологій: STREAM-освіта як фундамент дошкільної освіти в Україні. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Г. Шевченка*. 2023. № 17. С. 51–61. DOI: https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.6

3. Нікітіна І., Іщенко Т**.** Впровадження системи STEM-освіти в Україні. *Науковий журнал Університету Полонія.* 2022. Т. 51. № 2. С. 108. DOI: 10.23856/5114

4. Нікітіна О. Р. Розвиток критичного мислення молодших школярів засобами STREAM-технології в освітньому середовищі НУШ. *Scientific Collection «InterConf+».* 2022. № 28 (137). С. 95–103. DOI: 10.51582/interconf.19-20.12.2022.011

5. Duo-Terron P., Hinojo-Lucena F. J., Moreno-Guerrero A. J., López-Núñez J. A. STEAM in primary education: impact on linguistic and mathematical compe--tences in a disadvantaged context. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. article 792656. DOI: 10.3389/feduc.2022.792656. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.792656/full

6. Wang S., Zhong B. Integrating reading and writing with STEAM/STEM: a systematic review on STREAM education. *Journal of Engineering Education Innovation.* 2021. Vol. 110. No. 4. P. 5–15. DOI: 10.1002/jee.20569. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jee.20569

7. Stanojević Veselinović M. The views of foreign language teachers on STEM/STEAM/STREAM concept in education. *STEM/STEAM/STREAM Approach in Theory and Practice of Contemporary Education.* 2025. P. 125–134. DOI: 10.46793/STREAM25.125SV

8. Tasić S. Z. Developing creative and critical thinking through STEAM projects in early English language learning: a case study. *STEM/STEAM/STREAM Approach in Theory and Practice of Contemporary Education*. 2025. P. 195–207. DOI: 10.46793/STREAM25.195T

9. Франчук Н. П. Integrating STEM/STREAM education into applied linguistics. STEM та STEAM-освітні тенденції розвитку цифровізації в умовах євроінтеграції: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (2 грудня – 12 січня 2025 р.). Львів Торунь : Liha-Pres. 2025. С. 111–115. ISBN 978-966-397-471-2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745276/

REFERENCES

1. Sorochynska, O. A., Tanska, V. V., & Hohola, I. O. (2022). Uprovadzhennia STREAM-osvity u zakladakh doshkilnoi osvity z elementamy meikerstva [Implementation of STREAM education in preschool institutions with elements of maker education]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. 110. S. 49-66. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36098/ [in Ukrainian]

2. Herasymenko, Y. (2023). Vid ihrashok do tekhnolohii: STREAM-osvita yak fundament doshkilnoi osvity v Ukraini [From toys to technologies: STREAM education as the foundation of preschool education in Ukraine]. Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. 17. S. 51-61. DOI: 10.32782/2410-2075-2023-17.6 [in Ukrainian]

3. Nikitina, I., & Ishchenko, T. (2022). Vprovadzhennia systemy STEM-osvity v Ukraini [Implementation of the STEM education system in Ukraine]. Scientific Journal of Polonia University. 51(2). 108. DOI: 10.23856/5114 [in Ukrainian]

4. Nikitina, O. (2022). Rozvytok krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv zasobamy STREAM-tekhnolohii v osvitnomu seredovyshchi NUSh [Development of critical thinking of primary school students by means of STREAM technology in the educational environment of the New Ukrainian School]. Scientific Collection “InterConf+”. 28(137). S. 95-103. DOI: 10.51582/interconf.19-20.12.2022.011 [in Ukrainian]

5. Duo-Terron, P., Hinojo-Lucena, F. J., Moreno-Guerrero, A. J., & López-Núñez, J. A. (2022). STEAM in primary education: impact on linguistic and mathematical competences in a disadvantaged context. Frontiers in Education. 7. article 792656. DOI: 10.3389/feduc.2022.792656. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.792656/full [in English]

6. Wang, S., & Zhong, B. (2021). Integrating reading and writing with STEAM/STEM: a systematic review on STREAM education. Journal of Engineering Education Innovation. 110(4). Pp. 5-15. DOI: 10.1002/jee.20569. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jee.20569 [in English]

7. Stanojević Veselinović, M. (2025). The views of foreign language teachers on STEM/STEAM/STREAM concept in education. In STEM/STEAM/STREAM Approach in Theory and Practice of Contemporary Education. Pp. 125–134. DOI: 10.46793/STREAM25.125SV [in English]

8. Tasić, S. Z. (2025). Developing creative and critical thinking through STEAM projects in early English language learning: a case study. In STEM/STEAM/STREAM Approach in Theory and Practice of Contemporary Education. Pp. 195–207. DOI: 10.46793/STREAM25.195T [in English]

9. Franchuk, N. P. (2025). Integrating STEM/STREAM education into applied linguistics. STEM ta STEAM-osvitni tendentsii rozvytku tsyfrovizatsii v umovakh yevrointehratsii: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii (2 hrudnia – 12 sichnia 2025 r.) [Integrating STEM/STREAM education into applied linguistics. In STEM and STEAM educational trends in the development of digitalization under European integration: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and pedagogical advanced training] Pp. 111–115. Lviv – Toruń: Liha-Pres. ISBN 978-966-397-471-2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745276/ [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАЛИЧЕНКО Людмила – викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: освітні технології та сучасні засоби навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HALYCHENKO Liudmyla – Lecturer at the Department of Professional Methods and Innovative Technologies in Primary School Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Scientific interests: educational technologies and modern teaching tools.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 07.01.2026 р.

УДК 796.01:159.9:005.96
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-221-225

СТОЗУБ Олександр –
викладач кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та
інформатизації імені Героїв Крут
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7115-1481
e-mail: Sasha.Stozub@gmail.com
БУТЕНКО Антон –
доцент кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та
інформатизації імені Героїв Крут
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4005-6829
e-mail: butenko79@gmail.com
ГРИЦАЙ Василь –
старший викладач кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та
інформатизації імені Героїв Крут
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7170-2390
e-mail: v.grad1972@gmail.com
ХАРЧЕНКО Віталій –
викладач кафедри фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту телекомунікацій та
інформатизації імені Героїв Крут
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4897-3863
e-mail: Vetalkharchenko747@gmail.com

РОЛЬ СОЦІОМЕТРИЧНОГО АНАЛІЗУ ЗГУРТОВАНОСТІ ТА ЛІДЕРСТВА В ОПТИМІЗАЦІЇ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНСЬКОГО СПОРТУ

У статті розглядається значення соціометричного аналізу як інструменту дослідження міжособистісних стосунків у спортивних колективах, що впливає на ефективність управління кадрами в галузі фізичної культури і спорту. Особлива увага приділяється вивченню рівня згуртованості команд, виявленню неформального лідерства, соціометричних позицій учасників спортивних груп, а також виявленню соціально-психологічних факторів, що визначають динаміку розвитку спортивного колективу.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у формуванні ефективної кадрової політики в спорті України, особливо в умовах сучасних викликів – таких як воєнний стан, міграційні процеси, адаптація молоді до нових соціальних умов. Соціометрія дозволяє вчасно виявляти слабкі місця в командній взаємодії, сприяє підвищенню якості комунікації, розвитку командного духу та ефективному розподілу ролей усередині колективу.

Розглянуто теоретичні засади дослідження ролі соціометричного аналізу в оптимізації кадрового потенціалу у спорті. Теоретичне підґрунтя ґрунтується на міждисциплінарному поєднанні знань із соціальної психології, менеджменту, спортивної педагогіки та організаційної поведінки. Виокремлено ключові наукові підходи, що визначають зміст і методи аналізу міжособистісної взаємодії у спортивних колективах: соціометричний (J. Moreno), теорія згуртованості групи (B. Lott, A. Carron), психологія лідерства (K. Lewin, B. Bass, О. Кузнєцова), системно-організаційний, кадрово-менеджерський та педагогічно-психологічний. Показано, що соціометрія у спортивному контексті є діагностичним інструментом для виявлення соціальної структури команди, рівня згуртованості, лідерських якостей та психологічної сумісності учасників. Зазначено, що використання соціометричного аналізу сприяє ухваленню ефективних кадрових рішень, формуванню стратегій розвитку людського капіталу та забезпеченню довгострокової стабільності спортивних організацій.

У результаті дослідження обґрунтовано доцільність регулярного використання соціометричного моніторингу в процесі управління спортивними командами та кадрами, що сприяє підвищенню мотивації, продуктивності й стабільності роботи як окремих спортсменів, так і тренерського складу. Зазначено перспективи подальших досліджень у напрямі інтеграції соціометричних методів у систему кадрового менеджменту спорту на державному рівні.

***Ключові слова**: соціометрія, згуртованість, лідерство, кадрове забезпечення, спортивна команда, соціометричний аналіз, управління персоналом, спорт України.*

STOZUB Oleksandr –
Lecturer at the Department
of Physical Education, Special Physical
Training and Sports Military Institute
of Telecommunications and Information
Technologies named after Heroes of Kruty
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7115-1481
e-mail: Sasha.Stozub@gmail.com

BUTENKO Anton –
Associate Professor, Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4005-6829
e-mail: butenko79@gmail.com
HRYTSAI Vasyl –
Senior Lecturer, Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7170-2390
e-mail: v.grad1972@gmail.com
KHARCHENKO Vitalii –
Lecturer at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4897-3863
e-mail: Vetalkharchenko747@gmail.com

THE ROLE OF SOCIOMETRIC ANALYSIS OF COHESION AND LEADERSHIP IN OPTIMIZING THE HUMAN RESOURCE POTENTIAL OF UKRAINIAN SPORTS

The article examines the significance of sociometric analysis as a tool for studying interpersonal relationships within sports teams, which influences the effectiveness of human resource management in the field of physical culture and sports. Particular attention is paid to the analysis of team cohesion levels, identification of informal leadership, sociometric positions of team members, and socio-psychological factors that determine the dynamics of a sports group's development.

The relevance of the study is determined by the need to develop an effective human resource policy in Ukrainian sports, especially in the context of modern challenges — such as martial law, migration processes, and youth adaptation to new social conditions. Sociometry enables timely identification of weaknesses in team interaction, contributes to improving communication quality, team spirit, and effective role distribution within the collective.

The theoretical foundations of the study of sociometric analysis in optimizing human potential in sports are considered. The conceptual framework is based on an interdisciplinary synthesis of knowledge from social psychology, management, sports pedagogy, and organizational behavior. Key scientific approaches are highlighted, which determine the content and methods for analyzing interpersonal interaction in sports teams: the sociometric approach (J. Moreno), group cohesion theory (V. Lott, A. Carron), leadership psychology (K. Lewin, B. Bass, O. Kuznietsova), the systems-organizational approach, human resource management approach, and pedagogical-psychological approach. Sociometry in the sports context is presented as a diagnostic tool for identifying a team's social structure, level of cohesion, leadership potential, and participants' psychological compatibility. The use of sociometric analysis is shown to contribute to effective HR decision-making, the development of human capital strategies, and long-term stability in sports organizations.

As a result of the research, the expediency of regular sociometric monitoring in the management of sports teams and personnel is substantiated, as it promotes increased motivation, productivity, and stability among both athletes and coaching staff. The study also outlines future prospects for integrating sociometric methods into the national-level sports human resource management system.

Key words: *sociometry, cohesion, leadership, human resource management, sports team, sociometric analysis, personnel management, Ukrainian sports.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зростаюча потреба удосконалення кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту в Україні в умовах складних суспільно-політичних трансформацій та викликів сьогодення зумовлює необхідність формування сучасної системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців, здатних ефективно реагувати на нові суспільні запити. Успішне функціонування спортивної галузі залежить не лише від професійного рівня фахівців, а й від якості міжособистісних відносин у колективах, рівня згуртованості команд і наявності ефективного лідерства. Особливої ваги це питання набуває в контексті підготовки спортивного резерву, управління командами та формування позитивного соціально-психологічного клімату [1–4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціометричний аналіз (R. Grossman, K. Nolan, Z. Rosch, D. Mazer, E. Salas), як один із сучасних методів дослідження соціальної структури груп, дає змогу оцінити неформальні стосунки, виявити лідерів, ізольованих осіб, структуру міжособистісних зв'язків і рівень згуртованості. Такий підхід дозволяє приймати більш обґрунтовані управлінські рішення, спрямовані на формування ефективних команд, профілактику конфліктів та розвиток лідерського потенціалу. У системі кадрового менеджменту спорту соціометричний моніторинг може стати інструментом не лише діагностики, а й прогнозування динаміки розвитку спортивних колективів.

Використання соціометричного аналізу для оптимізації кадрового потенціалу у спорті є на часі та відповідає сучасним потребам системи фізичної

культури й спорту в Україні, сприяючи підвищенню її конкурентоздатності та стійкості.

Метою статті є обґрунтування ролі соціометричного аналізу згуртованості та лідерства в оптимізації кадрового потенціалу українського спорту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах розвитку спорту в Україні особливої актуальності набувають питання ефективного управління людськими ресурсами, формування згуртованих команд та виявлення неформального лідерства як чинників підвищення результативності й стабільності роботи спортивних колективів. Водночас саме соціометричний аналіз є одним із найбільш точних і практично корисних методів вивчення міжособистісних стосунків, що безпосередньо впливають на командну динаміку та кадрові рішення [1, 2].

Соціометрія як метод була започаткована Джейкобом Морено, який ще в першій половині XX століття довів, що розуміння соціальної структури групи дозволяє ефективно впливати на її розвиток. У контексті спорту, соціометричний аналіз дає змогу виявити не лише лідерів і ізольованих членів команди, а й приховані взаємозв'язки, що визначають морально-психологічний клімат у колективі. В українській та пострадянській науковій традиції важливий внесок у дослідження соціометрії в спорті зробили такі вчені, як В. Ковальчук, О. Безносюк, Л. Лубківська, Н. Мосієнко, які розглядали психологічні аспекти функціонування спортивних колективів, роль неформального лідерства та структуру соціальних зв'язків у команді. У їхніх працях підкреслюється, що згуртованість має безпосередній вплив на результативність виступів команд, рівень мотивації спортсменів і стійкість до стресових факторів [1, 3].

Соціометричний аналіз у спорті – це метод системного дослідження міжособистісних відносин у спортивних колективах, який дозволяє виявити рівень згуртованості, структуру неформального лідерства та психологічний клімат, з метою оптимізації добору, розстановки й розвитку кадрового потенціалу у сфері фізичної культури і спорту [1, 4].

Соціометричний аналіз для оптимізації кадрового потенціалу у спорті – це інструмент соціально-психологічної діагностики, який базується на кількісному та якісному вивченні соціометричних зв'язків між членами спортивної команди, що дає змогу обґрунтовано формувати ефективні управлінські рішення щодо розвитку, мотивації та стабільності кадрового складу в галузі спорту [2, 3].

На думку О. Кузнєцової, кадровий потенціал у спорті має розглядатися не лише як сукупність фахівців, а як цілісна система, ефективність якої залежить від внутрішніх комунікацій і лідерських взаємодій. Соціометричний підхід дозволяє [1, 3]:

- оперативно виявляти приховані проблеми у взаємодії членів колективу;
- коригувати розподіл ролей у команді;
- підбирати оптимальні склади команд з урахуванням психологічної сумісності;
- розвивати кадровий резерв шляхом цілеспрямованого формування лідерських якостей.

Отже, соціометричний аналіз стає не лише діагностичним, а й стратегічним інструментом в управлінні кадровим потенціалом у спорті, сприяючи підвищенню ефективності роботи тренерів, менеджерів та керівників спортивних організацій. Його інтеграція в практику кадрової політики сприятиме створенню згуртованих, стійких до зовнішніх викликів, результативних команд, що є ключовим чинником розвитку українського спорту на національному та міжнародному рівнях.

Теоретичне підґрунтя дослідження ролі соціометричного аналізу в оптимізації кадрового потенціалу у спорті ґрунтується на міждисциплінарному поєднанні знань із соціальної психології, менеджменту, спортивної педагогіки та організаційної поведінки. Серед ключових наукових підходів, які визначають зміст і методи аналізу міжособистісної взаємодії у спортивних колективах, виділяємо такі [1, 4]:

1. *Соціометричний підхід* (J. Moreno), що заснований на працях Джейкоба Морено, цей підхід передбачає кількісне вимірювання міжособистісних стосунків у малій групі, зокрема симпатій, антипатій, вибору партнера для співпраці тощо. У спортивному контексті соціометрія дає змогу виявити соціальну структуру команди, неформальних лідерів, ізольованих членів, ступінь інтеграції окремих учасників у групу. Ці дані є цінними для ухвалення кадрових рішень – від підбору складу до розробки програм психологічної підтримки.

2. *Теорія згуртованості групи* (B. Lott, A. Carron) щодо згуртованості в спорті розглядається як багатовимірне поняття, що охоплює міжособистісні стосунки, єдність цілей, емоційну підтримку, спільну відповідальність за результат. A. Carron запропонував модель командної згуртованості, яка включає соціальну та завданнєву компоненти. Вивчення згуртованості дозволяє прогнозувати стабільність складу команди, рівень мотивації та готовність до колективної дії.

3. *Психологія лідерства* (K. Lewin, B. Bass, О. Кузнєцова) в контексті висвітлення класичних моделей лідерства (авторитарне, демократичне, ліберальне) трансформуються в сучасному спорті у підходи до розпізнавання та розвитку неформальних лідерів усередині команди. Концепція трансформаційного лідерства (B. Bass) має особливе значення для спорту, де важливо не лише виконувати завдання, а й надихати команду. У межах кадрового забезпечення лідерство розглядається як критерій виявлення перспективних спортсменів, тренерів і менеджерів.

4. *Системно-організаційний підхід* розглядає спортивний колектив як динамічну систему, в якій ефективність залежить від оптимального розподілу функцій, комунікацій, субординації та психологічної сумісності. Соціометрія тут виступає як діагностичний інструмент, що дозволяє визначити оптимальні шляхи адаптації нових членів колективу, розв'язання конфліктів і зміцнення командної структури.

5. *Кадрово-менеджерський підхід* у межах досліджуваної теми соціометричний аналіз використовується як частина процесу стратегічного управління людськими ресурсами в спорті. Він допомагає визначити, які особистісні та соціальні характеристики слід враховувати під час формування тренерських та ігрових команд, відбору до спортивних шкіл, призначення на керівні посади в організаціях фізичної культури і спорту.

6. Педагогічно-психологічний підхід підкреслює важливість взаємозв'язків у тренер-спортсмен, група-особистість, які впливають на процеси навчання, мотивації та формування професійної ідентичності. Згуртованість та лідерство тут розглядаються як важливі чинники впливу на освітню траєкторію й становлення особистості в системі спортивної підготовки.

Саме тому, сукупність наведених теоретичних підходів дозволяє комплексно осмислити феномен соціометричного аналізу як інструменту оптимізації кадрового потенціалу у спорті. Він є не лише засобом діагностики поточного стану командної взаємодії, але й основою для розробки довгострокових стратегій розвитку людського капіталу в галузі фізичної культури й спорту України [2, 3].

В умовах воєнного стану, посиленої трудової та освітньої міграції, а також трансформації соціальних норм і життєвих стратегій молоді, сфера спорту в Україні зазнає значних змін. Ці виклики зумовлюють потребу перегляду підходів до кадрової політики, орієнтованої на стабільність, гнучкість і адаптивність. Спортивні колективи, як малі соціальні групи, особливо вразливі до зниження згуртованості, втрати командного балансу та дискомунікації в умовах стресу й невизначеності. У цьому контексті соціометричний аналіз набуває важливого значення як інструмент превентивної діагностики соціально-психологічного стану спортивного середовища. Він дозволяє своєчасно [1, 2]:

- виявляти слабкі місця в командній взаємодії (ізольованість окремих членів, приховані конфлікти);
- визначати неформальних лідерів і підтримувати їхню позитивну впливову роль;
- оцінювати рівень згуртованості і мотивації в команді;
- адаптувати нових учасників (зокрема внутрішньо переміщених осіб або молодь з різних регіонів) до цінностей і норм спортивного колективу.

Такий підхід стає критично важливим для формування ефективної кадрової політики, зокрема у тренерських штабах, спортивних школах, федераціях та на рівні національних збірних. Адже без глибокого розуміння внутрішньої структури команди та соціальної динаміки неможливо забезпечити якісний розподіл ролей, підбір кадрів та довготривале функціонування колективів. Крім того, в умовах зростаючого психологічного навантаження, особливо серед молоді, соціометрія сприяє формуванню здорового мікроклімату та розвитку командного духу, що в свою чергу впливає на результативність і стійкість до зовнішніх стрес-факторів. Саме тому, інтеграція соціометричного аналізу в кадрову політику спорту України є не лише доцільною, а й необхідною умовою збереження та розвитку людського капіталу в критичні для країни часи.

У сучасній системі управління спортивними командами та людськими ресурсами у сфері фізичної культури надзвичайно важливим є не лише об'єктивне оцінювання фізичних і професійних якостей, а й глибоке розуміння внутрішньої соціальної динаміки колективу. У цьому контексті використання соціометричного моніторингу відіграє ключову роль як дієвий механізм управління міжособистісними взаємодіями, емоційною атмосферою, згуртованістю та неформальним лідерством у командах [2, 4].

Соціометричне спостереження в режимі моніторингу, на відміну від одноразової діагностики, дає змогу відстежувати зміни в структурі соціальних зв'язків у динаміці: при зміні складу команди, появі нових тренерів, адаптації молодих спортсменів чи у кризових ситуаціях (травми, поразки, емоційне вигорання), що дозволяє своєчасно реагувати на соціальні ризики, зміцнювати командний дух і підтримувати психологічну стабільність колективу.

Підвищення мотивації спортсменів напряму пов'язане з їхнім соціальним статусом у колективі, визнанням і якістю командної взаємодії. Соціометричні інструменти допомагають виявити спортсменів, які можуть відчувати себе ізольовано чи демотивовано, та здійснити індивідуальну психологічну чи педагогічну підтримку. Для тренерського складу соціометрія є джерелом важливої управлінської інформації – про реальні лідерські центри, рівень довіри, внутрішню коаліційність або напруження, що дозволяє оптимізувати комунікацію, навантаження та рольовий розподіл [1, 3].

З огляду на ефективність методики в практиці індивідуального командного менеджменту, перспективним напрямом є її інтеграція у державну систему кадрового забезпечення спорту, зокрема в роботі спортивних федерацій, навчальних закладів фізкультурного профілю, збірних команд. Це дозволить створити єдину систему соціально-психологічного супроводу спортсменів, що базуватиметься не лише на медичних чи фізичних даних, а й на глибокому аналізі соціального контексту діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Результати проведеного теоретико-прикладного аналізу підтвердили, що соціометричний підхід є ефективним інструментом вивчення згуртованості та лідерських процесів у спортивних колективах, який суттєво підвищує якість управління кадровим потенціалом у галузі фізичної культури і спорту. Соціометрія дозволяє не лише оцінювати поточний стан міжособистісних стосунків, а й виявляти приховані соціальні структури, неформальних лідерів, зони соціальної напруги та рівень групової інтеграції.

Застосування соціометричного моніторингу сприяє своєчасному виявленню проблем у команд-

ній взаємодії, покращенню комунікацій, формуванню позитивного соціально-психологічного клімату, розвитку лідерських якостей та підвищенню мотивації як серед спортсменів, так і серед тренерського складу, що, у свою чергу, позитивно впливає на стабільність команди, ефективність тренувального процесу та досягнення спортивних результатів. Особливої ваги соціометричний аналіз набуває в умовах сучасних викликів, таких як воєнний стан, зростаюча мобільність населення, адаптація молоді до нових соціокультурних умов. Його інтеграція у систему кадрового менеджменту спорту на державному рівні відкриває перспективи для створення більш гнучкої, стійкої та результативної моделі управління людськими ресурсами в спорті України.

Таким чином, соціометричний моніторинг стає необхідним інструментом для побудови стійких, мотивованих та продуктивних спортивних команд, що мають високий потенціал для адаптації до викликів сучасності. Отже, соціометричний аналіз згуртованості та лідерства є не лише діагностичним, але й стратегічним інструментом, здатним забезпечити якісне оновлення й розвиток кадрового потенціалу вітчизняного спорту.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на: розробку цифрових платформ для соціометричного моніторингу в спортивних організаціях; вивчення впливу неформального лідерства на довготривалі результати команд; адаптацію соціометрії до умов дистанційної або змішаної форми тренувань, що стало актуальним в умовах війни та міграції.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Grossman R., Nolan K., Rosch Z., Mazer D., Salas E. The team cohesion–performance relationship: A meta-analysis exploring measurement approaches and the changing team landscape. *Organizational Psychology Review*. 2022. Vol. 12(2). P. 181–238. DOI: https://doi.org/10.1177/20413866211041157

2. Salcinovic B., Drew M., Dijkstra H. P., Waddington G., McCall A. Factors influencing team performance: What can support teams in high-performance sport learn from other industries? A systematic scoping review. *Sports Medicine – Open*. 2022. Vol. 8(1). Article 25. DOI: https://doi.org/10.1186/s40798-021-00406-7

3. Kim M. J., Park S., Love A. Cross-cultural study of social networks, team cohesion, and effectiveness among Korean and US collegiate student-athletes. *Frontiers in Sports and Active Living.* 2025. Vol. 7. Article 1639370. DOI: https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1639370

4. Візнюк І. М., Долинна А. С., Долинний С. С. Соціально-психологічна природа конфлікту: Навчально-методичний посібник. Монографії ВДПУ, 2025. 146 с. Retrieved from https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385

REFERENCES

1. Grossman, R., Nolan, K. P., Rosch, Z., Mazer, D., & Salas, E. (2022). The team cohesion–performance relationship: A meta-analysis exploring measurement approaches and the changing team landscape. Organizational Psychology Review. 12(2). Pp. 181–238. DOI: https://doi.org/10.1177/20413866211041157 [in English]

2. Salcinovic, B., Drew, M., Dijkstra, H. P., Waddington, G., & McCall, A. (2022). Factors influencing team performance: What can support teams in high-performance sport learn from other industries? A systematic scoping review. Sports Medicine – Open. 8(1). Article 25. DOI: https://doi.org/10.1186/s40798-021-00406-7 [in English]

3. Kim, M. J., Park, S., & Love, A. (2025). Cross-cultural study of social networks, team cohesion, and effectiveness among Korean and US collegiate student-athletes. Frontiers in Sports and Active Living. 7. Article 1639370. DOI: https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1639370 [in English]

4. Vizniuk, I. M., Dolynna, A. S., & Dolynnyi, S. S. (2025). Sotsialno-psykholohichna pryroda konfliktu: Navchalno-metodychnyi posibnyk [The socio-psychological nature of conflict: Educational-methodical guide]. Monohrafii VDPU. 146 p. DOI: https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СТОЗУБ Олександр – викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут.

***Наукові інтереси*:** роль соціометричного аналізу згуртованості та лідерства в оптимізації кадрового потенціалу українського спорту.

БУТЕНКО Антон – доцент кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут.

***Наукові інтереси*:** роль соціометричного аналізу згуртованості та лідерства в оптимізації кадрового потенціалу українського спорту.

ГРИЦАЙ Василь – старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут.

***Наукові інтереси*:** роль соціометричного аналізу згуртованості та лідерства в оптимізації кадрового потенціалу українського спорту.

ХАРЧЕНКО Віталій – викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут.

***Наукові інтереси*:** роль соціометричного аналізу згуртованості та лідерства в оптимізації кадрового потенціалу українського спорту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

STOZUB Oleksandr – Lecturer at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty.

Scientific interests: the role of sociometric analysis of cohesion and leadership in optimizing the human resource potential of ukrainian sports.

BUTENKO Anton – Associate Professor, Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty.

Scientific interests: the role of sociometric analysis of cohesion and leadership in optimizing the human resource potential of ukrainian sports.

HRYTSAI Vasyl – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty.

Scientific interests: the role of sociometric analysis of cohesion and leadership in optimizing the human resource potential of ukrainian sports.

KHARCHENKO Vitalii – Lecturer at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports Military Institute of Telecommunications and Information Technologies named after Heroes of Kruty.

Scientific interests: the role of sociometric analysis of cohesion and leadership in optimizing the human resource potential of ukrainian sports.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 30.12.2025 р.

УДК 303.717:376|(045)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-226-231

ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА Світлана –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2732-5716
e-mail: lanatsimbal@gmail.com

АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнено сучасні наукові підходи до методології досліджень у галузі спеціальної освіти як міждисциплінарного напряму, що поєднує педагогічні, психологічні, медико-біологічні та соціальні знання. Обґрунтовано, що якість наукового результату в спеціальній освіті визначається узгодженістю онтологічних і гносеологічних засад дослідження, вибором стратегії (корекційно-розвиткової, інклюзивної, соціальної), операціоналізацією ключових понять та дотриманням етичних норм при роботі з особами із особливими освітніми потребами. Розкрито методологічний потенціал системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів для аналізу освітніх потреб, бар'єрів участі та результативності корекційно-розвиткових і інклюзивних практик.

Обґрунтовано доцільність використання алгоритмів кількісних, якісних і змішаних досліджень, зокрема квазіекспериментів, лонгітюдних спостережень, кейс-стаді, інтерв'ю та аналізу документів (ІОП/ІПР, висновків ІРЦ), а також методів педагогічної діагностики з контролем валідності й надійності.

Акцентовано на вимогах доказовості та практико-орієнтованої валідності, що забезпечують перенесення результатів у практику. Висвітлено роль цифрових інструментів у зборі й обробці даних (онлайн-опитування, відеоспостереження, програмні засоби аналізу), а також партисипативних стратегій, які підсилюють соціальну прийнятність і точність інтерпретацій.

Запропоновано структуровану модель методологічного алгоритму дослідження у спеціальній освіті: від постановки проблеми й теоретичного моделювання до вибору інструментарію, тріангуляції даних, інтерпретації та впровадження результатів у практику.

Ключові слова: *спеціальна освіта; методологія; алгоритм дослідження; змішані методи; інклюзія; етика; стратегії партнерської взаємодії.*

TSYMBAL-SLATVINSKA Svitlana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Special and Inclusive Education Department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2732-5716
e-mail: lanatsimbal@gmail.com

ALGORITHMIZATION OF RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION

The article synthesizes contemporary approaches to research methodology in special education as a multidisciplinary field integrating pedagogy, psychology, health-related sciences and social studies. It argues that research quality in special education depends on the coherence between epistemological assumptions and strategy (remedial–developmental, inclusive, and social), rigorous conceptualization and operationalization of core constructs, and strict ethical safeguards when working with vulnerable populations. The paper outlines the methodological value of systems, activity-based, learner-centered and competency-based approaches for examining educational needs, participation barriers and the effectiveness of remedial–developmental and inclusive practices.

Quantitative, qualitative and mixed-methods algorithms are discussed as complementary strategies for addressing the complexity of special educational needs: quasi-experiments and longitudinal observations for estimating intervention effects; case studies, semi-structured interviews and document analysis (IEPs and inclusion support plans) for capturing contextual mechanisms; and diagnostic/assessment procedures supported by evidence of validity and reliability. Special attention is given to evidence-informed decision-making and practice-based validity, which increase the transferability of findings to educational settings.

The article also highlights digital tools that expand data collection and analysis (online surveys, video-based observation, and software for qualitative and statistical analysis) and emphasizes participatory research principles to improve social acceptability, interpretive accuracy and practical impact. As a contribution, a structured model of a methodological research algorithm in special education is proposed, covering: problem identification and theoretical modeling; sampling and accessible procedures; instrument selection; triangulation and bias control; interpretation; and implementation of results in educational practice.

Key words: *special education; research methodology; research algorithm; mixed methods; inclusion; ethics; partnership interaction strategies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна спеціальна освіта перебуває в епіцентрі інтенсивних трансформацій, зумовлених розвитком інклюзивної освіти, цифровізацією освітньо-корекційного процесу, міждисциплінарною інтеграцією та запитом на доказові освітні та корекційно-розвиткові практики. Зростає потреба у методологічно виважених дослідженнях, здатних забезпечити науково обґрунтовані рішення щодо корекції, навчання, розвитку та соціалізації дітей і дорослих з особливими освітніми потребами (ООП). Методологія досліджень у галузі спеціальної освіти виступає системоутворювальним чинником, що визначає логіку пізнання, добір методів, інтерпретацію результатів і можливості їх практичного застосування на засадах партнерства та міждисциплінарної взаємодії. Організація наукового пошуку в галузі спеціальної освіти передбачає системне бачення проблеми від її постановки до валідності практичного застосування.

Актуальність проблеми зумовлена також необхідністю узгодження національних освітніх стратегій з міжнародними стандартами впровадженням інклюзивних підходів та забезпеченням

академічної доброчесності й етичної відповідальності дослідника. В умовах реформування освіти в Україні методологічна культура науковця у сфері спеціальної освіти стає ключовою передумовою підвищення якості досліджень і їх прикладної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у спеціальній освіті демонструють перехід від медико-дефіцитарної парадигми до соціально-інклюзивної та правозахисної моделей, що відповідає міжнародним орієнтирам ЮНЕСКО та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. В українському науковому полі цю трансформацію досліджує А. Колупаєва, наголошуючи на зміні фокусу з «корекції порушень» на усунення бар'єрів участі та підтримку різноманітності [2]. Практико-орієнтоване розгортання цієї логіки подано у роботах А. Колупаєвої та О. Таранченко, де інклюзія розглядається як системна зміна освітнього середовища, а не сукупність окремих адаптацій [3]. У межах загальної методології педагогіки С. Сисоєва та Т. Кристопчук підкреслюють, що парадигмальний вибір визначає не лише інструментарій, а й інтерпретацію результатів, що особливо критично у роботі з уразливими групами [10].

У зарубіжних оглядах (Л. Бартон [16]; Л. Флоріан [13]; Т. Лореман, Дж. Деппелер та Д. Харві [14]; Р. Слі [15]) інклюзивна парадигма критикує редукціонізм (як зведення практики переходу від складного до базового) діагностичних підходів і пропонує перехід до контекстуалізованих (індивідуальність ситуації), етично чутливих алгоритмів дослідження. Українські дослідження останніх років підтверджують цю тенденцію: сучасні наукові публікації окреслюють вимоги до досліджень у спеціальній та інклюзивній освіті, зокрема необхідність поєднання нормативно-правового аналізу з емпіричними даними в контексті індивідуального бачення ситуації в її системності та функціональних потребах [8].

Метою статті є систематизація та поглиблення методологічних підходів до досліджень у галузі спеціальної освіти, визначення їх структури, принципів, методів і сучасних тенденцій розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняних працях домінує системний та комплексний підходи як базові для аналізу освітніх потреб і міждисциплінарної взаємодії (педагогіка–психологія–медицина–соціальна робота) [10; 11]. Водночас у практичних рекомендаціях Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України акцент зроблено на діяльнісному та корекційно-розвитковому підходах при проєктуванні індивідуальних програм розвитку та визначенні рівнів підтримки [6; 9]. Це створює методологічну напругу між «системністю» (макрорівень) і «індивідуалізацією» (мікрорівень), яка потребує узгодження через багаторівневі алгоритми дослідження.

Дискусійним залишається співвідношення компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. У системі підготовки фахівців спеціальної освіти, компетентності розглядаються як базовий вимір результативності інклюзивних практик, водночас, всі більше у сучасному дискурсі піднімається проблема ризику стандартизації індивідуальних освітніх траєкторій. Про поєднання стандартизованих методик із якісними спостереженнями та аналізом комунікативного контексту наголошується у низці наукових доробків [6, 9, 10]. Водночас зберігається низька кількість лонгітюдних досліджень (поступовості у трансформації корекційного впливу), які дозволили б простежити сталі ефекти корекційної роботи, що є загальною проблемою української спеціальної педагогіки [6]. У зарубіжних дослідженнях підкреслюється цінність спільного проєктування досліджень, але в українській практиці цей підхід ще не набув системності [13,14,15].

Окремі роботи відзначають потенціал цифрових інструментів для збору даних (онлайн-опитування, відеоспостереження), проте системні огляди їх валідності та адаптивності для різних категорій ООП відсутні. Це ще одна прогалина: технології використовуються фрагментарно, без методологічної стандартизації та порівняльних досліджень ефективності.

Узагальнюючи, можемо констатувати: українська наука перебуває на етапі методологічного об'єднання з міжнародними інклюзивними підходами; ключовими у науковому пошуку залишаються лонгітюдність, як поетапність дослідження в часі та партнерська взаємодія всіх учасників корекційного процесу із стандартизацією цифрових інструментів; нині наявна невідповідність між системністю і глибокою індивідуалізацією, що потребує багаторівневих, змішаних алгоритмів дослідження.

Сутність спеціальної освіти ґрунтується на визнанні багатовимірності розвитку та варіативності освітніх потреб, що зумовлює відхід від лінійних моделей «норма–порушення» до єдиних і спектральних уявлень про індивідуальний розвиток. Об'єктивно це означає прийняття множинності істин (різноманіття ситуації і їх зв'язку) і необхідність нових стратегій в парадигмі (дитина–родина–фахівець–освітнє середовище) [10; 2]. У сучасних наукових джерелах підкреслюється, що об'єктом пізнання є не «порушення», а взаємодія індивідуальних особливостей із контекстом навчання [1; 2; 3]. Така позиція узгоджується із зарубіжними інклюзивними підходами [12; 14 ;16], де соціальні бар'єри трактуються як ключові детермінанти освітніх труднощів.

Медико-соціальна парадигма орієнтована на діагностичне спрощення та експерименти у штучних умовах, тоді як соціально-інклюзивна – до контекстуалізованих алгоритмів (індивідуального бачення кожної ситуації з її функціональністю) і аналізу середовища з аспектом на природність умов провадження [1]. У роботах А. Колупаєвої аргументовано, що інклюзія як системна зміна вимагає поєднання нормативно-правового аналізу з емпіричними дослідженнями практик [2; 3]. Вибір парадигми безпосередньо впливає на інтерпретацію результатів і межі їх узагальнення, що підкреслюють С. Сисоєва і Т. Кристопчук у загальній методології педагогіки [10].

Нині науковці виокремлюють декілька підходів (системний, діяльнісний, особисто орієнтований та компетентнісний) до провадження досліджень в галузі спеціальної освіти, що у свою чергу складають базовість моделі алгоритмізації досліджень (Рисунок 1).



Рисунок 1. Підходи до провадження досліджень в галузі спеціальної освіти

Системний підхід дозволяє моделювати партнерську взаємодію з базисом на сильні сторони розвитку дитини з підтримкою слабких, комплексний – інтегрувати міждисциплінарні дані [10; 11]. Діяльнісний підхід дозволяє досліджувати розвиток через навчальні дії та практики підтримки, що широко використовується у сучасних дослідженнях [5]. Особистісно орієнтований підхід забезпечує індивідуалізацію, а компетентнісний – вимірюваність результатів [5]. Нині дисбаланс у дослідженнях між індивідуалізацією та стандартизацією вирішується через гнучкі бази оцінювання та якісні описи узагальнених результатів [5].

В спеціальній освіті вектор дослідження фокусується на корекційно-розвитковому процесі, його функціональності та безбар'єрності з базисом на сталі освітньо-розвиткові цілі, що фокусуються на сильних сторонах розвитку дитини із підтримкою слабких. Відповідно, корекційно-розвитковий підхід зосереджений на формуванні компенсаторних механізмів і підтримці сильних сторін, що реалізується через індивідуальні програми розвитку (ІПР) [9]. Нейропсихологічний вектор посилює доказовість корекційного втручання, але потребує етичної обережності та міждисциплінарної експертизи, аби уникнути спрощення педагогічних цілей до клінічних показників.

Інклюзивний підхід розглядає доступність, безбар'єрність і участь як базові критерії якості освіти, а правозахисний – як норматив дотримання прав дитини [3; 9].

Принцип науковості вимагає чіткої трансформації змінних і перевірки валідності та надійності [10; 11]. Етичність – інформованої згоди, недопущення шкоди, конфіденційності [7]. Міждисциплінарність забезпечує комплексність інтерпретацій, а практична значущість – трансляцію результатів у рекомендації для школи [8; 9].

Відповідно до вище означеного, пропонуємо таку структурну модель реалізації дослідження в галузі спеціальної освіти, де методами дослідження слугуватимуть методи спрямовані на досягнення практичного результату з базисом на індивідуалізацію корекційної роботи (спостереження, інтер'ювання, кейс-стаді, анкетування, тестування, експеримент, аналіз та узагальнення, змішані алгоритми) (Таблиця 1).

Таблиця 1

Методи дослідження у галузі спеціальної освіти з базисом на індивідуалізацію корекційно-розвиткової роботи

Якісно практичні	**Кількісні**	**Змішані алгоритми**
Спостереження, напівструктуровані інтерв'ю, кейс-стаді й аналіз документів (ІПР/ІОП) дозволяють виявити механізми адаптації та участі [10]. Змістовні, забезпечують функціональний підтекст, орієнтовані на міждисциплінарну взаємодію [11].	Анкетування, тестування, педагогічні експерименти та психометричні шкали забезпечують порівнюваність і можливість узагальнень [10]. Обмеженням є чутливість інструментів до культурних і комунікативних відмінностей, що вимагає адаптації [10].	Змішані алгоритми поєднують широту кількісних і глибину якісних даних, що особливо релевантно для складних освітньо-корекційних траєкторій [14]. В українських роботах цей підхід лише формується, що ідентифікується як зона функціональності [11].

Структурні елементи моделі алгоритму методики наукового дослідження, що зосереджуються на базисі: «проблема–модель–інструменти–збір–аналіз–інтерпретація–впровадження» відповідають класичній логіці педагогічного дослідження [10; 11], але в спеціальній освіті доповнюються процедурами доступності та адаптації інструментів [8] (Рисунок 2).

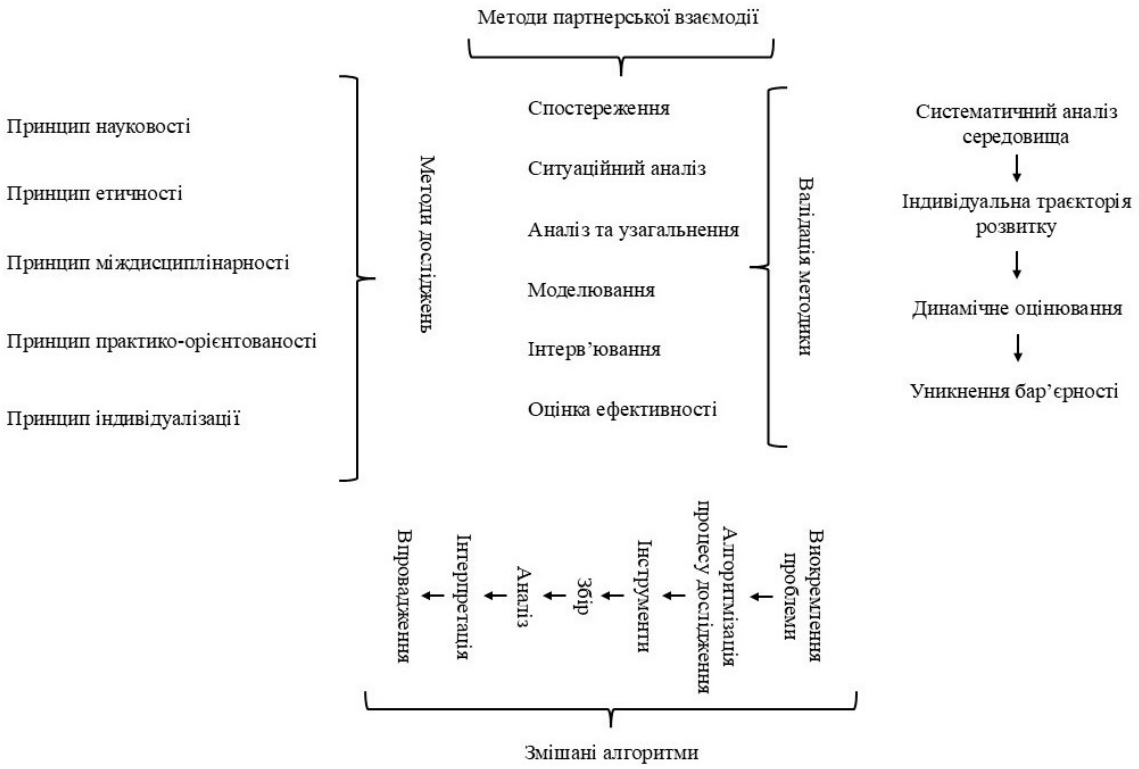


Рисунок 2. Методологічний алгоритм дослідження у спеціальній освіті

Алгоритмізація такої взаємодії передбачає індивідуальний характер дій у відповідності до кожної конкретної ситуації: від постановки цілей да підбору валідних діагностичних та корекційних методик, встановлення конкретних практико-орієнтованих цілей. Варто враховувати і етичні стандарти при проведенні відповідних досліджень в галузі спеціальної освіти, що вимагають інформованої згоди, мінімізації ризиків і конфіденційності [7]. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами це означає адаптацію інформаційних матеріалів і процедур. Корекційно-розвитковий підхід у дослідженнях реалізується через експериментальні програми, індивідуальні освітні маршрути та динамічне оцінювання. У свою чергу, інклюзивний підхід, у наукових пошуках в галузі, ґрунтується на принципах рівності, доступності та участі всіх учасників корекційно-розвиткового процесу. Методологічно він передбачає дослідження бар'єрів і стратегічних цілей в інклюзії, аналіз освітньо-корекційного середовища, узгодженості дій учасників корекційно-розвиткового процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений аналіз підтвердив, що методологія досліджень у галузі спеціальної освіти в Україні перебуває на етапі інтенсивної теоретико-методологічної відповідності до міжнародних інклюзивних підходів з базисом на практичну орієнтованість та валідність результатів. Нині об'єктом дослідження стає партнерська взаємодія всіх учасників корекційно-розвиткового процесу, врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, створення безбар'єрного освітньо-корекційного середовища з продуктивними системами підтримки. Це зумовлює переорієнтацію алгоритмів наукового пошуку на контекстуалізовані, етично чутливі та практико орієнтовані та валідні дослідження.

Доведено, що системний, діяльнісний, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи є методологічно взаємодоповнювальними: перший забезпечує багаторівневий аналіз середовища, другий – операціоналізацію розвитку через діяльність, третій – індивідуалізацію освітніх траєкторій, четвертий – вимірюваність результатів.

Схарактеризовано, що якісні, кількісні та змішані методи мають застосовуватися взаємообумовлено: якісні – для виявлення механізмів участі й адаптації, кількісні – для перевірки ефектів і узагальнень, змішані – для поєднання глибини і широти аналізу.

У підсумку обґрунтовано методологічний алгоритм провадження досліджень в галузі спеціальної освіти, що поєднує: системний аналіз корекційно-розвиткового середовища; індивідуалізовані траєкторії розвитку; етично вбудовані практики партнерської взаємодії всіх учасників корекційно-розвиткового процесу; доказові та цифрові інструменти з перевіреною валідністю. Такий алгоритм забезпечує одночасно наукову обґрунтованість і практичну релевантність результатів.

Перспективою подальших розвідок визначаємо: лонгітюдні алгоритми провадження наукових досліджень (необхідні тривалі спостереження для оцінювання досягнення сталих цілей ІПР/ІОП і багаторівневих систем підтримки у різних освітньо-корекційних контекстах); впровадження цифрових інструментів дослідження (валідація опитувальників, відеоаналітика, цифрові плат-

форми); трансформацію методів партнерської взаємодії в реалізації корекційних цілей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гаяш О. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної взаємодії як виду партнерських взаємовідносин в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2023. № 2. С. 91-96. DOI: https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.12.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovo.pdf (дата звернення: 10.01.2026).

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: теорія і практика: робоча програма навчальної дисципліни. Київ, 2022. 18 с. URL: https://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/ВД24-Інклюзивна-освіта_теорія-і-практика2022-23.pdf (дата звернення: 08.01.2026).

5. Литовченко С. В. Методи дослідження проблем освіти осіб з порушеннями слуху (з досвіду підготовки докторів філософії зі спеціальної освіти). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 3. С. 19–31. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732240/1/Литовченко_19_31.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

6. Литовченко С. В., Ярмола Н. А. Методологія та проєктування наукового дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті (016 Спеціальна освіта): робоча програма навчальної дисципліни. Київ, 2024. 15 с. URL: https://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2025/07/ІПП-1_Методологія-та-проєктування-наукового-дослідження-в-спеціальній-та-інклюзивній-освіті_-016-Спец-освіта-2024-2025.pdf (дата звернення: 06.01.2026).

7. Литовченко С., Литовченко В. Підготовка батьків до оцінки розвитку дітей в інклюзивно-ресурсних центрах: психолого-педагогічні основи комунікації. *Science and Education*. 2022. № 2. С. 31–38. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-2-5.

8. Миронова С. П. Особливості наукових досліджень у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2024. Вип. 1(10). С. 120–127. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-10-11.

9. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавічютє Е. А., Ільяна В. М., та ін. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. 200 с. URL: https://ispukr.org.ua/?p=12983 (дата звернення: 07.01.2026).

10. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с. URL: https://www.vps-education.co.ua/assets/files/ММНПД_Підручник.pdf (дата звернення: 02.01.2026).

11. Толмачова І., Єрьоменко О. (уклад.). Методологія та методи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Харків, 2025. 191 с. URL: https://repository.khpa.edu.ua/items/eea8296d-6d04-4e8f-a3ae-2219c4a9c720 (дата звернення: 04.01.2026).

12. Barton L. Inclusive education and teacher education: a basis for hope or a discourse of delusion. London : Institute of Education, University of London, 2003. 24 p. URL: https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barton-inclusive-education.pdf (дата звернення: 14.01.2026).

13. Florian L. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*. 2014. Vol. 29, no. 3. P. 286–294. DOI: https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551.

14. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom. Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin, 2005. 273 p. URL: https://nla.gov.au/nla.cat-vn3083633 (дата звернення: 20.01.2026).

15. Slee R. Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23, no. 9. P. 909–922. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366. (дата звернення: 19.01.2026).

16. Booth T., Ainscow M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for studies on inclusive education, 2000. 110 p. URL: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf. (дата звернення: 03.01.2026).

REFERENCES

1. Hayash, O. (2023). Hotovnist maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity do komandnoi vzaiemodii yak vydu partnerskykh vzaiemovidnosyn v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Readiness of future special education specialists for team interaction as a type of partnership relationships in the conditions of inclusive education]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika. 2. S. 91–96. [in Ukrainian]

2. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia [Inclusive education: realities and perspectives: monograph]. Kyiv. 272 s. [in Ukrainian]

3. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). Inkliuzyvna osvita: pokrokovo dlia pedahohiv [Inclusive education: step by step for teachers]. Kyiv. [in Ukrainian]

4. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2022). Inkliuzyvna osvita: teoriia i praktyka: robocha prohrama navchalnoi dystsypliny [Inclusive education: theory and practice: working program of the academic discipline]. Kyiv. [in Ukrainian]

5. Lytovchenko, S. V. (2022). Metody doslidzhennia problem osvity osib z porushenniamy slukhu (z dosvidu pidhotovky doktoriv filosofii zi spetsialnoi osvity) [Research methods of education problems of persons with hearing impairments (from the experience of training doctors of philosophy in special education)]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 3. S. 19–31. [in Ukrainian]

6. Lytovchenko, S. V., & Yarmola, N. A. (2024). Metodolohiia ta proiektuvannia naukovoho doslidzhennia v spetsialnii ta inkliuzyvnii osviti (016 Spetsialna osvita): robocha prohrama navchalnoi dystsypliny [Methodology and design of scientific research in special and inclusive education (016 Special education): working program of the academic discipline]. Kyiv. [in Ukrainian]

7. Lytovchenko, S., & Lytovchenko, V. (2022). Pidhotovka batkiv do otsinky rozvytku ditei v inkliuzyvno-resursnykh tsentrakh: psykholoho-pedahohichni osnovy komunikatsii [Preparation of parents for assessment of children's development in inclusive resource centers: psychological and pedagogical bases of communication]. Science and Education. 2. S. 31–38. [in Ukrainian]

8. Myronova, S. P. (2024). Osoblyvosti naukovykh doslidzhen u sferi spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity [Features of scientific research in the field of special and inclusive education]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii (Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota). 1(10). S. 120–127. [in Ukrainian]

9. Prokhorenko, L. I., Yarmola, N. A., Nabochenko, O. O., Danilavichiutie, E. A., & Ilyana, V. M. (2021).

Metodychni rekomendatsii dlia inkliuzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitnikh trudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi [Methodological recommendations for inclusive resource centers regarding the definition of categories (typology) of educational difficulties in persons with SEN and levels of support in the educational process]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]

10. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volynski oberehy. [in Ukrainian]

11. Tolmachova, I., & Yeromenko, O. (Eds.). (2025). Metodolohiia ta metody naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology and methods of scientific and pedagogical research]. Kharkiv. [in Ukrainian]

12. Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: a basis for hope or a discourse of delusion. London: Institute of Education, University of London. [in English]

13. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education. 29(3). Pp. 286–294. [in English]

14. Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom. Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin. [in English]

15. Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. International Journal of Inclusive Education. 23(9). Pp. 909–922. [in English]

16. Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. London: Centre for studies on inclusive education. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА Світлана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

***Наукові інтереси*:** технології альтернативної та додаткової комунікації; методологія досліджень в галузі спеціальної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TSYMBAL-SLATVINSKA Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Special and Inclusive Education Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Scientific interests: alternative and augmentative communication technologies; research methodology in the field of special education.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2025 р.
Стаття прийнята до друку 27.12.2025 р.

УДК 371.134:005.52
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-231-235

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

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні освітні інституції потребують фахівців, здатних керувати змінами, розробляти освітні програми, впроваджувати інноваційні підходи в навчанні. Педагогічне лідерство виходить за межі класу, охоплюючи управлінські, комунікативні та стратегічні навички. В умовах дистанційного навчання проблема формування лідерської компетентності майбутніх педагогів потребує нових підходів і педагогічних рішень.

У статті розкрито особливості формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання.

Встановлено, що формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання є складним процесом, що потребує системного підходу, оновлення змісту та форм професійної підготовки, а також активного використання цифрових освітніх технологій.

Дистанційне навчання створює як нові можливості, так і певні виклики для розвитку лідерської компетентності майбутніх педагогів. З одного боку, воно сприяє розвитку самостійності, відповідальності, навичок тайм-менеджменту, цифрової грамотності та вміння працювати в команді в онлайн-середовищі, а з іншого боку, обмеженість безпосереднього міжособистісного спілкування, зниження рівня емоційного контакту та складність оперативного зворотного зв'язку можуть ускладнювати формування лідерської компетентності майбутніх педагогів.

Встановлено, що ефективне формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання можливе за умови цілеспрямованого впровадження в освітній процес інтерактивних технологій навчання. Доцільним є використання проєктного навчання, кейс-методу, рольових ігор, онлайн-дискусій, вебінарів, тренінгів та спільної роботи в цифрових платформах. Такі інтерактивні методи й форми роботи сприяють розвитку ініціативності, критичного мислення, комунікативних умінь і здатності до прийняття управлінських рішень.

Перспективи подальших розвідок напряму вбачаємо у дослідженні технологій ефективного формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: *лідерська компетентність, майбутні педагоги, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, заклад вищої освіти.*

FILONENKO Oksana –
Doctor of Pedagogy, Professor,
Doctor of Pedagogy, Professor, Acting Head of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4453-9887
e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Modern educational institutions need professionals who can lead change, develop educational programs, and implement innovative approaches to teaching. Pedagogical leadership goes beyond the classroom, encompassing management, communication, and strategic skills. In the conditions of distance learning, the problem of forming leadership competence of future teachers requires new approaches and pedagogical solutions.

The article reveals the features of the formation of leadership competence of future teachers in the conditions of distance learning.

It has been established that the formation of leadership competence of future teachers in distance learning conditions is a complex process that requires a systematic approach, updating the content and forms of professional training, as well as the active use of digital educational technologies.

Distance learning creates both new opportunities and certain challenges for the development of leadership competence of future teachers. On the one hand, it promotes the development of independence, responsibility, time management skills, digital literacy, and the ability to work in a team in an online environment. On the other hand, limited direct interpersonal communication, reduced levels of emotional contact, and the difficulty of providing immediate feedback can complicate the development of leadership qualities.

Effective formation of leadership competence in distance learning is possible with the targeted implementation of interactive pedagogical technologies. It is advisable to use project-based learning, case studies, role-playing games, online discussions, webinars, trainings, and collaboration on digital platforms. Such forms of work contribute to the development of initiative, critical thinking, communication skills, and the ability to make managerial decisions.

We see prospects for further exploration in the study of technologies for the effective formation of leadership competence of future teachers in distance learning conditions.

Keywords: *leadership competence, future teachers, distance learning, information and communication technologies, higher education institution.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти зумовлюють зростання вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів. Особливої актуальності набуває формування лідерської компетентності як інтегральної характеристики особистості вчителя, що забезпечує його здатність ініціювати зміни, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, приймати відповідальні рішення та здійснювати педагогічне управління. В умовах дистанційного навчання проблема формування лідерської компетентності майбутніх педагогів потребує нових підходів і педагогічних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових досліджень з питань використання технологій дистанційного навчання свідчить про значну увагу до цієї тематики з боку як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Серед вітчизняних науковців значний внесок зробили такі дослідники, як О. Абдулова, В. Безрученко, І. Блощинський, Н. Бойченко, В. Гетта, А. Дем'янюк, М. Кадемія, І. Кобилянська, С. Кудін, В. Олійник, О. Ордановська, М. Пришляк, Н. Стефанюк, Л. Ткаченко, А. Чорній, В. Уманець, О. Фіданян, О. Хмельницька та ін., які зосередили увагу на впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти. Зарубіжні автори Р. Деллінг, Г. Карунаратне, М. Мур, Т. Кларк та ін., вивчали концептуальні підходи до організації дистанційної освіти та розробку теоретичних основ її впровадження. Г. Міллер досліджував історичні етапи розвитку дистанційної освіти, М. Аспіллера акцентував на перевагах дистанційного навчання порівняно з традиційними формами. Важливі аспекти адаптації онлайн-освіти до сучасних вимог висвітлював С. Врайтерс, запропонувавши нові методи та форми навчання.

Різні аспекти проблеми розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: 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. Оссіаннільссон (лідерство в умовах цифрової трансформації); Т. Арнольд (розвиток лідерських якостей в умовах через підтримку спільного навчання в корпоративному навчанні).

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми впровадження дистанційних технологій у вищій освіті як ефективного інструменту формування лідерської компетентності майбутніх педагогів. Це засвідчує актуальність подальших досліджень у цьому напрямку.

Метою статті є виявлення особливостей формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасний вчитель-лідер – це особистість, яка володіє лідерськими якостями, на основі яких формується стійка лідерська позиція, що реалізується через потреби, мотиви, цінності, внутрішні переконання та проявляється у поведінці, самопізнанні, самоаналізі, саморегуляції, самоактуалізації [9, с. 85].

О. Логвись, досліджуючи психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів, зазначає, що «вчитель-лідер −це особистість, з притаманними їй лідерськими якостями, стійкими комплексними внутрішніми утвореннями, що проявляються через систему потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, переконань, цінностей, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних властивостей учителя» [6, с. 47]. Дослідниця трактує лідерські якості майбутніх педагогів «як інтегративні індивідуально-психічні властивості особистості, які зумовлюють авторське і відповідальне ставлення до навчально-професійної діяльності, орієнтацію на максимальну самоактуалізацію та створення оптимальних умов для розкриття потенціалу інших людей і розвиваються в рамках діалогічної (суб'єкт-суб'єктної) педагогічної взаємодії у процесі вищої професійної освіти» [6, с. 48].

Лідерство є однією з наскрізних компетентностей у стандартах вищої освіти. Включення відповідних практик сприяє реалізації компетентнісної моделі навчання, де педагог виступає не лише викладачем, а й фасилітатором розвитку. Лідерські практики інтегрують управлінські, комунікативні, соціальні та емоційні навички, що підвищують адаптивність педагога до змінних освітніх реалій. Лідерські моделі навчання сприяють створенню середовища співпраці, критичного мислення і персоналізованого підходу, що стимулює академічну мотивацію студентів та їхню готовність до професійних викликів. Впровадження лідерських практик узгоджується з рекомендаціями UNESCO, OECD та інших міжнародних організацій щодо трансформації педагогічної освіти [3; 4].

У Професійному стандарті [8] лідерська компетентність учителя подається як здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.

На думку В. Міляєвої, лідерська компетентність є «соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображує як ситуаційно обумовлену, так і незалежну від ситуації її здатність індивіда до успішного здійснення лідерства. Рівень зазначеної компетентності визначається ступенем розвитку його індивідуальної (здібності, особистісні риси, цінності) та універсальної (досвід, навички, стилі лідерства, рольовий репертуар) складових» [7].

Професійна підготовка майбутнього педагога має бути спрямована на формування здатності працювати в умовах цифрового освітнього середовища, застосовувати сучасні педагогічні технології.

Лідерська компетентність майбутнього педагога охоплює сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, що забезпечують ефективну організацію освітньої діяльності та позитивний вплив на здобувачів освіти. До її структури належать комунікативні, організаторські, мотиваційні, рефлексивні та емоційно-вольові компоненти. Формування цих складників у дистанційному форматі потребує врахування специфіки онлайн-взаємодії та цифрового освітнього середовища.

Дистанційне навчання створює як нові можливості, так і певні виклики для розвитку лідерської компетентності майбутніх педагогів. З одного боку, воно сприяє розвитку самостійності, відповідальності, навичок тайм-менеджменту, цифрової грамотності та вміння працювати в команді в онлайн-середовищі. З іншого боку, обмеженість безпосереднього міжособистісного спілкування, зниження рівня емоційного контакту та складність оперативного зворотного зв'язку можуть ускладнювати формування лідерської компетентності майбутніх педагогів.

В. Биков, В. Кухаренко зазначають, що дистанційні освітні технології, які спочатку були покликані стати засобом вільного творчого саморозвитку людини та ефективної самоорганізації її діяльності, забезпечити високий рівень її суб'єктності в освітньому процесі, наразі несуть у собі небезпеку формального, позбавленого особистісних смислів ставлення до навчання, «девальвації» знання та його відчуження, небезпеку «дегуманізації» [1].

Отже, незважаючи на значні переваги дистанційної форми навчання та вагомі напрацювання щодо впровадження різних технологій та підвищення ефективності дистанційного навчання, її поширення викликає цілу низку проблемних питань, зокрема:

– недостатньо досконала законодавча база України щодо широкого впровадження дистанційної форми навчання;

– недостатнє фінансування для забезпечення матеріальної бази закладів вищої освіти для впровадження дистанційної форми навчання;

– низьке фінансування виконуваних робіт із розробки і впровадження дистанційних технологій у закладах вищої освіти;

– упередженість та консерватизм щодо ефективності дистанційної форми навчання в педагогічних колективах закладів, у керівників закладів освіти;

– недостатність державної підтримки процесу розвитку дистанційної освіти в Україні;

– заклади вищої освіти використовують різні моделі, технології та форми організації й використання освітніх контентів, що ускладнює обмін позитивними результатами і досягненнями та ефективний інформаційний обмін [2, с. 116].

Також, серед недоліків дистанційної форми навчання можна виділити такі, як: відсутність очного спілкування викладача і студента, оскільки не всі студенти можуть бути самодисциплінованими і самосвідомими, на високому рівні здійснювати самостійну навчальну діяльність, а дистанційна форма навчання не дає можливості здійснювати якісний контроль за діями здобувачів освіти; якість навчання за допомогою дистанційних технологій багато в чому залежить від наявного рівня технічного устаткування, при цьому особливе навантаження на апаратнопрограмну частину комп'ютера дають програмні засоби для проведення віртуальних практикумів та

заходів із використанням відео- та аудіо записів [5, с. 67].

Ефективне формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання можливе за умови цілеспрямованого впровадження інтерактивних педагогічних технологій, що забезпечують активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі. Доцільним є використання проєктного навчання, кейс-методу, рольових ігор, онлайн-дискусій, вебінарів, тренінгів та спільної роботи в цифрових платформах, які створюють умови для самореалізації, ініціативності й формування лідерського потенціалу майбутніх педагогів.

Важливу роль у процесі формування лідерської компетентності майбутніх педагогів відіграє викладач, який виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником і прикладом лідерської поведінки. Саме викладач створює сприятливе освітнє середовище, мотивує студентів до активної взаємодії, самостійності та відповідальності, сприяє розвитку критичного мислення й рефлексії. Через застосування сучасних педагогічних технологій, демократичний стиль спілкування та підтримку ініціатив здобувачів освіти викладач забезпечує умови для розкриття їхнього лідерського потенціалу й професійного зростання. У дистанційному форматі зростає значення педагогічної підтримки, індивідуального консультування та рефлексивної взаємодії зі студентами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання є складним процесом, що потребує системного підходу, оновлення змісту та форм професійної підготовки, а також активного використання цифрових освітніх технологій. Реалізація зазначених умов сприятиме підготовці конкурентоспроможних педагогів-лідерів, здатних ефективно діяти в умовах сучасного освітнього простору.

Перспективи подальших розвідок напряму вбачаємо у дослідженні технологій ефективного формування лідерської компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Кухаренко В. М. Технологія розробки дистанційного курсу. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.

2. Варзар Т. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. *Українознавство*. 2005. № 1. С. 116-119.

3. Кайдалова Л. Г. Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe.* 2016. № 7. С. 34-37.

4. Кін О. М. Роль студентського самоврядування у формуванні лідерських якостей особистості студента. *Педагогіка та психологія*. 2011. № 40. Ч. 1. С. 57-65.

5. Куркіна С. Дистанційне навчання як складова освітніх реформ в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 5 (109). С. 60-71.

6. Логвись О. Я. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра філософії: 053 Психологія. Тернопіль, 2023. 284 с.

7. Міляєва В. Р. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Педагогічні науки. 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps 2014 1 101

8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text

9. Семеній Н. Лідерські якості майбутніх учителів початкової школи: теоретико-практичний дискурс. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство».* 2022. № 14. С. 81-91.

REFERENCES

1. Bykov, V. YU., Kukharenko, V. M. (2008). Tekhnolohiya rozrobky dystantsiynoho kursu [Technology of distance learning course development]. Kyyiv: Milenium. 324 s. [in Ukrainian]

2. Varzar, T. (2005). Dystantsiyna osvita v suchasniy osvitniy diyal′nosti [Distance education in modern educational activity]. Ukrayinoznavstvo. № 1. S. 116-119. [in Ukrainian]

3. Kaydalova, L. H. (2016). Formuvannya liders′kykh yakostey studentiv na osnovi innovatsiynykh metodiv navchannya [Formation of leadership qualities of students based on innovative teaching methods]. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. № 7. S. 34-37. [in Ukrainian]

4. Kin, O. M. (2011). Rol′ student·s′koho samovryaduvannya u formuvanni liders′kykh yakostey osobystosti studenta [The role of student self-government in the formation of leadership qualities of a student's personality]. Pedahohika ta psykholohiya. № 40. CH.1. S. 57-65. [in Ukrainian]

5. Kurkina, C. (2021). Dystantsiyne navchannya yak skladova osvitnikh reform v Ukrayini [Distance learning as a component of educational reforms in Ukraine]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. № 5 (109). S. 60-71. [in Ukrainian]

6. Lohvys′, O. YA. (2023). Psykholohichni chynnyky rozvytku liders′kykh yakostey maybutnikh pedahohiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Psychological factors in the development of leadership qualities of future teachers in the process of professional training] : dys. ... d-ra filosofiyi: 053 Psykholohiya. Ternopil′. 284 s. [in Ukrainian]

7. Milyayeva, V. R. (2014). Rozvytok liders′koho potentsialu v protsesi formuvannya upravlins′koyi kompetentnosti kerivnykiv navchal′nykh zakladiv [Development of leadership potential in the process of forming managerial competence of heads of educational institutions]. Visnyk Natsional′noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. Pedahohichni nauky. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_101 [in Ukrainian]

8. Profesiynyy standart za profesiyamy «Vchytel′ pochatkovykh klasiv zakladu zahal′noyi seredn′oyi osvity», «Vchytel′ zakladu zahal′noyi seredn′oyi osvity», «Vchytel′ z pochatkovoyi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» Professional standard for the professions «Primary school teacher of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with a junior specialist diploma)». URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text [in Ukrainian]

9. Semeniy, N. (2022). Liders′ki yakosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: teoretyko-praktychnyy dyskurs [Leadership qualities of future primary school teachers: theoretical and practical discourse]. Mizhnarodnyy

naukovyy zhurnal «Universytety i liderstvo». № 14. S. 81-91. [in Ukrainian]

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 майбутнього педагога; розвиток освіти й педагогічної думки в Україні у другій половині XIX – XX століть.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FILONENKO Oksana – Doctor of Pedagogy, Professor, Acting Head of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of the future teacher; development of education and pedagogics in Ukraine in the 2nd half of the 19th – 20th centuries.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 378. 147
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-235-240

САДОВИЙ Микола –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних та цифрових технологій Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6582-6506
e-mail: smikdpu@i.ua
ТРИФОНОВА Олена –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інформаційних та цифрових технологій Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6146-9844
e-mail: olenatrifonova82@gmail.com

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ

У статті розглядається методика використання основних понять системного підходу у навчанні студентів. Визначені етапи становлення основних понять системного підходу та системного аналізу, приведено основну джерельну базу, створено структурно-логічні схеми: задачі теорії систем та їхні складові; задачі системного аналізу; задачі системного підходу; компоненти системного мислення у його структурі; компоненти методичної діяльності. Зроблено наголос, що в епоху цифровізації поняття системи набуває більше загальної та методологічної функції, що сприймається через призму спостерігача й цілей дослідження. У цьому зв'язку постає актуальною проблема аналізу даного поняття через цілеспрямованість у визначеності, цілісність і властивості, структуру й зв'язки.

Введено поняття системного мислення як підхід до розуміння складних системних процесів, явищ, що допомагає бачити широку картину, розуміти глибинні причини проблем, уникати поверхневих рішень і прогнозувати наслідки. Його структура включає елементи, зв'язки, потоки, межі, зворотні петлі та цілі системи. Таке мислення здатне охопити означену проблему в множині неперервного ланцюжка всіх взаємозв'язків через практичну діяльність, що від ланки до ланки означеного ланцюжка приводить до більш високого рівня узагальнень, які окреслюють поняття системної діяльності.

Розкрито поняття методичної діяльності як взаємозв'язані логічні кроки діяльності: цілісність → взаємозв'язки та взаємодії → причинно-наслідкові петлі → динамічність → контекст → середовище.

Подальші дослідження передбачають більш глибоке вивчення з окреслення проблеми, ідентифікацію системи, аналіз структури, дослідження зовнішнього середовища, ефективне моделювання системи, генерування та оцінку альтернатив, визначення оптимального рішення, планування впровадження, контроль та оцінку результатів.

Ключові слова: *система, системний аналіз, системний підхід, структурно-логічна схема, суперечності, принципи, методи, освітній процес.*

SADOVYI Mykola Illich –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Informational and Digital Technologies of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6582-6506
e-mail: smikdpu@i.ua
TRYFONOVA Olena –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Informational and Digital Technologies of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6146-9844
e-mail: olenatrifonova82@gmail.com

METHODOLOGY OF USING THE BASIC CONCEPTS OF THE SYSTEMS APPROACH IN TEACHING

The article considers the methodology for using the basic concepts of the systems approach in teaching students. The stages of the formation of the basic concepts of the systems approach and systems analysis are determined, the main source base is given, structural and logical schemes are created: problems of systems theory and their components; problems of systems analysis; problems of the systems approach; components of systems thinking in its structure; components of methodological activity. It is emphasized that in the era of digitalization, the concept of a system acquires a more general and methodological function, which is perceived through the prism of the observer and the objectives of the study. In this regard, the problem of analyzing this concept through purposefulness in certainty, integrity and properties, structure and connections becomes relevant. The concept of systems thinking is introduced as an approach to understanding complex system processes and phenomena, which helps to see the broad picture, understand the deep causes of problems, avoid superficial solutions and predict consequences. Its structure includes elements, connections, flows, boundaries, feedback loops and entire systems. Such thinking is able to encompass the specified problem in the set of a continuous chain of all relationships through practical activity, which from link to link of the specified chain leads to a higher level of generalizations that outline the concept of systemic activity.

The concept of methodological activity is revealed as interconnected logical steps of activity: integrity → relationships and interactions → cause-and-effect loops → dynamism → context → environment.

Further research involves a deeper study of the problem outline, system identification, structure analysis, external environment research, effective system modeling, generation and evaluation of alternatives, determination of the optimal solution, implementation planning, control and evaluation of results.

Key words: *system, systems analysis, systems approach, structural-logical scheme, contradictions, principles, methods, educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нині будь-яка наука, теорія, галузь не обходиться без використання поняття «система». Традиційно під системою розуміється цілісне утворення, що складається з частин, які працюють разом за певними правилами та забезпечують спільний результат. Це поняття має давні корені та формувалося поступово, проходячи епохи розвитку [8]. В античній філософії Аристотеля-Піфагора говориться про цілісність, яка більша за частини; взаємозв'язки, посилаючись на впорядкованість космосу; гармонійну будову світу та ін. Механістична картина світу Декарта, Галілея, Ньютона виникла в епоху Середньовіччя, Відродження та Нового часу, де світ в богослов'ї розглядався як впорядкована ієрархія, було сформовано поняття механістичного підходу, де провідною була ідея структурованого, закономірного світу.

У період XVIII–XIX ст. в науковій літературі вже виник термін «система», який розумівся як впорядкована сукупність елементів і починає набувати сучасного змісту: систематика видів Ліннея, хімічна система елементів Лавуазьє, філософська система Канта, Гегеля та ін.

Більш чітку наукову основу поняття «система» отримує у XX ст. в загальній теорії систем (50-ті роки); кібернетиці (управління, зворотний зв'язок, інформація); теорії інформації Шеннона (опис у термінах обробки сигналів); системному аналізі (інженерія, економіка, військова справа); теорії самоорганізації.

В епоху цифровізації зміст поняття «система» набуває більше загальної та методологічної функції, що сприймається через призму спостерігача й цілей дослідження. В цьому зв'язку постає актуальною проблема аналізу даного поняття через цілеспрямованість у визначеності, цілісність і властивості, структуру й зв'язки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Р. Пригожин здійснив спробу встановити на рівні філософських узагальнень якісні зміни, які відбуваються у сучасних фізичних явищах про природу і світ в цілому. Нелінійно-синергетична методологія обґрунтовує багато явищ інформаційно-комунікативного характеру, де відбуваються складні та суперечливі процеси.

Першою результативною розробкою, яку можна розглядати з точки зору сучасного поняття «система», частина дослідників вважають проєктування бомбардувальника В-58, що почалося в 1952 р. [11].

Дослідники Л. Вовк, К. Потапова поняття системи розглядають як спосіб знайти та виділити зі складного просте з метою спрощення дослідження, а дослідження об'єкту з точки зору системи передбачають через використання множини систем уявлень (категорій), серед яких основними є: структурне уявлення; функціональне уявлення; макроскопічне уявлення; мікроскопічне уявлення; ієрархічне уявлення; процесуальне уявлення [9, с. 6].

Є. Сахно, О. Терещук, В. Чуприна, С. Коваленко вважають, що система є цілісною сукупністю елементів (об'єктів). У них первинність цілого є головною властивістю системи, де не компоненти утворюють ціле (систему), а навпаки компоненти виявляються при аналізі цілого. Окрім того, що система є цілісним утворенням, проте в її складі можуть також бути цілісні об'єкти (елементи) [7, с. 216].

Отже, сучасне розуміння поняття системи (складні й адаптивні системи) [3; 4; 10] пов'язане з дослідженнями: складних нелінійних систем; мережевих структур; екосистем; соціально-технічних систем; штучного інтелекту й інформаційних мереж. Особливість нинішнього розуміння поняття системи пов'язане не лише зі статичною структурою, а є динамічним об'єктом, що змінюється, пристосовується, самоорганізується. Поняття «система» пройшло шлях від ідеї цілісності до фундаментальної міждисциплінарної наукової концепції, в основі якої знаходиться системне мислення в науці, інженерії, менеджменті, інформаційних технологіях тощо. Тому актуальною є проблема методики дослідження сучасного змісту поняття системи в освітньому процесі.

Метою статті є узагальнити основні поняття системного підходу і розкрити методику їхнього формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ході аналізу публікацій науковців щодо поняття системного підходу ми виокремили його складові. Під поняттям «система» розглядається [9; 10] цілісна множина-комплекс пов'язаних між собою складових елементів, що включають єдність із навколишнім середовищем, є підсистемою більш складних систем глобальної системи. Поняття єдність системи з зовнішнім середовищем передбачає обмін між ними речовиною, енергією й інформацією, що визначається об'єктивними законами самоорганізації. Компонентами зовнішнього середовища (макро- чи мікро-) є прямі або опосередковані зв'язки складових системи. Під поняттям структури системи розуміється [6; 7] множина елементів системи (підсистеми), якій властива логічна упорядкованість для оптимального досягнення поставленої загальної мети. Метою (ціллю) системи буде неперервне вдосконалення, оптимізація досліджуваного процесу, явища, судження, закону, теорії на основі наявних ресурсів. Елементами системи можуть виступати людські, матеріальні та нематеріальні компоненти та ін. Зв'язки системи включають речовинні, енергетичні, інформаційні складові (потоки). До вхідних компонентів відносяться: факти, досвід, що складають опорні знання, набута інформація, матеріальні та нематеріальні ресурси, здобувачі освіти; вихідними компонентами системи виступають: інновації, набуті в ході розвитку системи узагальнюючі знання, придбана інформація, прилади, вироби, форми надання послуг тощо. Під поняттям «розвиток системи» мається на увазі процес змін, удосконалення або ускладнення їх з часом (зміна структури, підвищення ефективності, удосконалення чи розширення функцій, адаптація до навколишнього середовища та ін.). У процесі розвитку можуть виникають суперечності в системі, які проявляються у формі появи компонентів із протилежними до тих, що прийняті в меті (цілі) чи функціях.

У ході усунення суперечностей системи або впровадження інновацій розширюються чи звужуються зворотні зв'язки між компонентами системи, що впливає на темпи її розвитку.

Окремо виділяється поняття навчання системи, що розглядає процес накопичення знань і прищеплення навичок в системі щодо координації дій, спрямованих на досягнення мети (цілі).

Дослідники А. Мельник, В. Голембо, О. Бочкарьов та ін. вважають, що витоки кібернетики також беруть початок із аналізу поняття «система». Про це Н. Вінер писав це у праці «Кібернетика» (1948). Провідною ідеєю було визначення єдності принципів управління в біологічних і технічних системах, а потім і в соціальних. Така ідея виникла у вченого на основі аналізу робот із математики, математичної логіки, статистики, біології, медицини, фізіології, нейрофізіології, психології, соціології, теорія зв'язку, теоретичної електротехніки й електроніки [5].

Поряд з кібернетикою в кінці XX ст. європейські вчені закріпили науковий напрямок названий загальною теорією систем, яка інтегрує найбільш узагальнене знання про системи та розвивається на принципах і методах філософії та математики [10]. Таким чином, в основі інтеграції значної частини наук: кібернетики, теорії інформації, теорії рішень, топології, факторного аналізу, теорії множин, теорії мереж, теорії автоматів, теорії масового обслуговування, теорії графів та ін. лежить поняття «система», а розвиток випливає з основних ідей самоорганізації в частині обміну системами речовиною, енергією, інформацією.

Під поняттям «принцип» розуміють узагальнені дані, отримані з досвіду, як закон низки явищ, що виведений на основі узагальнення фактів, спостережень, досвіду [2]. Закон також може бути виведено з теоретичних узагальнень, міркувань тощо.

Поняття метод у методичних дослідженнях розглядається як система альтернативних спроб із досягнення поставленої мети і не є фактичною інтуїтивною діяльністю особистості. Звідси й поділ методів на групи методів навчання (словесні, наочні, практичні) та групи методів дослідження (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, висновки та ін.) [2].

Виходячи з приведених означень поняття «принцип» відіграє роль постійно та послідовно застосовуваного методу, а таке узагальнення приводить до виникнення закону пояснення явища, процесу, поняття. Звідси випливає висновок, що коли метод втрачає свою альтернативність він все більше виступає єдиним або переважним варіантом дій з досягнення поставленої мети. Співвідношення сутності поняття методу та принципу можна оцінювати варіантами дій.

Визначені поняття, як і теорія систем формувалися тривалий період і дали початок системному аналізу, системному підходу, структурно-логічному аналізу та ін. Відомі праці Р. Лулія початку XIV ст., як аналіз функцій структур систем та його послідовника Ф. Цвікі; дослідження А. Ампера з аналітики людських знань; філософія Б. Трентовського щодо керування народом (XIX ст.); кібернетика Н. Вінера з дослідження суперечностей, що випливають з другого закону термодинаміки для відкритих систем; Г. Хакен, Р. Пригожин є засновниками узагальненої системної концепції, що привело до створення теорії самоорганізації [8; 10].

Л.фон Берталанфі був першим, хто дав початок інтенсивному розвитку системного вектору в наукових дослідженнях і був ключовою особистістю в створенні й розвитку загальної теорії систем.

Специфіку ж систем різної природи вивчають галузеві теорії систем, які розглядають окремо фізичні, хімічні, біологічні, економічні, соціальні системи чи окремі їх сторони [10]. Аналіз визначеного напрямку досліджень дає змогу виокремити основні задачі загальної теорії систем та їх складові (рис. 1).

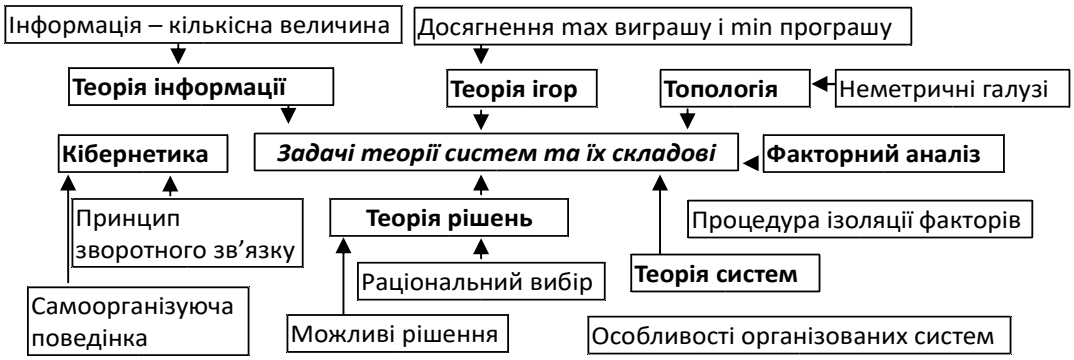


Рис. 1. Задачі теорії систем та їх складові

Тоді можна сформулювати принципи системного аналізу, які виступають в ролі оптимальності, системності, ієрархії, інтеграції, формалізації тощо. Звідси випливають задачі системного аналізу (рис. 2).



Рис. 2. Складові задач системного аналізу

Принципи ж системного підходу пояснюють єдності в системі, зв'язності, модульності, ієрархії, функціональності, напрямки розвитку, децентралізацію, невизначеності тощо. Відповідно до задач системного підходу віднесено основні задачі практичного характеру (рис. 3).



Рис. 3. Складові задач системного підходу

Таким чином, задачі системного підходу передбачають дослідження єдиної цілісної системи, як об'єкту для розуміння функціонування та розвитку цілого.

Для системного підходу чи системного аналізу важливим є поняття «системний відбір», якому властивий його прикладний характер, а відповідно й розвиток. Мається на увазі формування множини показників для побудови моделі досліджуваної системи, як процес її формування та еволюції. Поняття системного відбору стало вживаним на початку 60-х років минулого століття і поклало початок системному аналізу як області діяльності спрямованої на виявлення рівня невизначеності й варіантів вирішення поставлених задач.

Частина дослідників становленням системного аналізу вважають початок 60-х років XX ст. і пов'язують з публікаціями американських дослідників М. Месаровича (один із початківців у теорії багаторівневих / багатовимірних систем) та Д. Екмана (розглядав психологічні аспекти проблеми) з Технологічного інституту Кейса [9].

Визначену проблему (системний аналіз) досліджували І. Блауберг і В. Садовський (методологія системних досліджень), О. Богданов (розробив концепцію «тактології»), М. Згуровський (основи системного аналізу), А. Рапопорт (проблеми загальної семантики), С. Янг (конструювання систем). Вказані та інші дослідники остаточно сформували основні поняття системного аналізу: «система», «структура», «системна методологія», «організація», «синергетична методологія» [3; 9].

Наукові, психолого-педагогічні, методичні аспекти системного аналізу та їхнє філософське обґрунтування розглядали В. Андрущенко, Д. Белл, Н. Вінер, В. Воронкова, С. Гнатюк, В. Глушков, В. Даніл'яна, О. Дзьобань, Ю. Дорошенко, Д. Дубов, В. Мельник, В. Кремень, С. Курдюмов, К. Поппер, І. Пригожин, Р. Фішер, Г. Хакен, Р. Хартлі, К. Шеннон та ін. [1; 6; 9; 10].

Конкретизацію поняття системного аналізу вивчали ряд дослідників.

А. Катренко під поняттям «системний аналіз» розглядає особливий тип науково-технічного мистецтва, що виникає, власне, внаслідок органічної єдності суб'єктивного і об'єктивного, а тому досвідчений аналітик досягає значних результатів, а механічне застосування методик і прийомів системного аналізу недостатньо кваліфікованими особами не дозволяє отримати корисні результати [4].

Є. Сахно, О. Терещук, В. Чуприна, С. Коваленко розглядаючи поняття «системний аналіз» вказують на два погляди щодо змісту цього поняття: частина дослідників системний аналіз ототожнюють з поняттями «системний підхід» чи «системні дослідження» (здебільшого вчені європейських країн); інші розглядають ці поняття як різні методологічні поняття [7, с. 217–226].

Розвиваючи поняття системного аналізу Є. Сахно, О. Терещук, В. Чуприна, С. Коваленко

виокремлюють поняття «системне мислення», як здатність бачити проблему в множині неперервного взаємозв'язаного ланцюжка, що приводить до більш вищого рівня системної практичної діяльності. Більш високий рівень системного мислення відрізняється від менш високого за наступними ознаками: знання категорій та понять; вміння аналізувати та синтезувати явища; вміння знайти проблему, поставити задачу, прийняти правильне рішення [7, с. 5]. Компоненти системного мислення в його структурі зображені на рис. 4.



Рис. 4. Компоненти системного мислення у його структурі

Таким чином, системне мислення розглядається як підхід до розуміння складних системних процесів, явищ. Визначені елементи не окремі один від другого, а є частиною цілого. Не можна зрозуміти ціле, досліджуючи лише частини, слід бачити взаємодії між ними. Системне мислення допомагає бачити широку картину явищ, розуміти глибинні причини проблем, уникати поверхневих рішень і прогнозувати наслідки. Його структура включає елементи, зв'язки, потоки, межі, зворотні петлі та цілі системи. Таке мислення здатне охопити означену проблему у множині неперервного ланцюжка усіх взаємозв'язків через практичну діяльність, що від ланки до ланки означеного ланцюжка приводить до більш високого рівня узагальнень, які окреслюють поняття системної діяльності.

Тоді поняття методична діяльність можна розглядати як взаємозв'язані логічні кроки діяльності: цілісність → взаємозв'язки та взаємодії → причинно-наслідкові петлі → динамічність → контекст → середовище [7, с. 8] (рис. 5).



Рис. 5. Компоненти методичної діяльності

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, визначені в статті компоненти системного підходу передбачають всебічний розгляд складних об'єктів (системи) для розуміння їхньої будови, функцій, взаємозв'язків, шляхів удосконалення засобами загальнонаукових підходів та комплексного методу дослідження для вироблення розвивальних наслідків впровадження, прийняття оптимальних рішень, прогнозування. Подальші дослідження передбачають більш глибоке вивчення з окреслення проблеми, ідентифікацію системи, аналіз структури, дослідження зовнішнього середовища, ефективне моделювання системи, генерування та оцінку альтернатив, визначення оптимального рішення, планування впровадження, контроль та оцінку результатів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воронкова В.Г. Формування інформаційної культури особистості як умова успішної адаптації людини до життя в інформаційному суспільстві. *Гілея: науковий вісник*. К., 2014. Вип. 86 (7). С. 198–203.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

3. Згуровський М.З., Панкратов Н.Д. Основи системного аналізу. К.: BHV, 2007. С. 158–185.

4. Катренко А.В. Системний аналіз: підручник Львів: «Новий Світ 2000», 2024. 396 с.

5. Мельник А.О., Голембо В.А., Бочкарьов О.Ю. Наукова спадщина засновника кібернетики Норберта Вінера. *Комп'ютерні системи й мережі*. Т. 1. № 1. 2019. С. 1–8.

6. Ніконов О.Я., Кудін А.І., Костікова М.В., Шевченко В.О. Основи системного аналізу: навчальний посібник. Харків: ХНАДУ, 2013. 164 с.

7. Основи системотехніки: навчальний посібник / Є.Ю. Сахно, О.І. Терещук, В.М. Чуприна, С.В. Коваленко. Чернігів : НУ «Чернігівська політехніка», 2022. 280 с.

8. Садовий М.І., Трифонова О.М. Історія фізики з перших етапів становлення до початку XXI століття: навч. посібн. для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл. Вид. 2-ге переробл. та доп. Кіровоград: ПП «ЦОП «Авангард», 2013. 436 с.

9. Системний аналіз: практикум : навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра за освіт. програмою «Наука про дані та математичне моделювання» спец. 113 Прикладна математика / КПІ ім. Ігоря Сікорського; укл.: Л.Б. Вовк, К.Р. Потапова. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2025. 81 с.

10. Соколов С.В. Теорія систем і системний аналіз : конспект лекцій. Суми : Сумський держ. ун-т, 2020. 171 с.

11. Morrison, David C. The Weapons Tutorial: Air-Breathing Nuclear Delivery Systems (англ.). *Bulletin of the Atomic Scientists*: *journal.* 1984. February (vol. 40, no. 2). P. 34.

REFERENCES

1. Voronkova, V.H. (2014). Formuvannya informatsiynoyi kultury osobystosti yak umova uspishnoyi adaptatsiyi lyudyny do zhyttya v informatsiynomu suspil′stvi [Formation of information culture of the individual as a condition for successful adaptation of a person to life in the information society]. Hileya: naukovyy visnyk. K., Vyp. 86 (7). S. 198–203 [in Ukrainian]
2. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. 373 s. [in Ukrainian]
3. Zhurovskyy, M.Z., Pankratov, N.D. (2007). Osnovy systemnoho analizu [Fundamentals of system analysis]. K. S. 158–185 [in Ukrainian]
4. Katrenko, A.V. (2024). Systemnyy analiz [System analysis]: pidruchnyk Lviv. 396 s. [in Ukrainian]
5. Melnyk, A.O., Holembo, V.A., Bochkarov, O.YU. (2019). Naukova spadshchyna zasnovnyka kibernetyky Norberta Vinera [Scientific heritage of the founder of cybernetics Norbert Wiener]. Kompyuterni systemy y merezhi. T. 1. № 1. S. 1–8. [in Ukrainian]
6. Nikonov, O.YA., Kudin, A.I., Kostikova, M.V., Shevchenko, V.O. (2013). Osnovy systemnoho analizu [Fundamentals of system analysis]: navchal′nyy posibnyk. Kharkiv: KHNADU. 164 s. [in Ukrainian]
7. Sakhno, YE.YU., Tereshchuk, O.I., Chupryna, V.M., Kovalenko, S.V. (2022). Osnovy systemotekhniky [Fundamentals of systems engineering]: navchalnyy posibnyk. Chernihiv. 280 s. [in Ukrainian]
8. Sadovyi, M.I., Tryfonova, O.M. (2013). Istoriya fizyky z pershykh etapiv stanovlennya do pochatku XXI stolittya [History of physics from the first stages of formation to the beginning of the 21st century]: navch. posibn. dlya stud. f.-m. fak. vyshch. ped. navch. zakl. Vyd. 2-he pererobl. ta dop. Kirovohrad. 436 s. [in Ukrainian]
9. Systemnyy analiz [System analysis] (2025). praktykum: navch. posib. dlya zdobuvachiv stupenya bakalavra za osvit. prohramoyu «Nauka pro dani ta matematychne modelyuvannya» spets. 113 Prykladna matematyka / KPI im. Ihorya Sikors′koho; ukl.: L.B.Vovk, K.R.Potapova. K. 81 s. [in Ukrainian]
10. Sokolov, S.V. (2020). Teoriya system i systemnyy analiz [Systems theory and system analysis]: konspekt lektsiy. Sumy. 171 s. [in Ukrainian]
11. Morrison, David C. (1984). The Weapons Tutorial: Air-Breathing Nuclear Delivery Systems (англ.). Bulletin of the Atomic Scientists: journal. February (vol. 40. no. 2). P. 34. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

САДОВИЙ Микола – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних та цифрових технологій Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** дидактика природничих наук та професійної освіти.

ТРИФОНОВА Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних та цифрових технологій Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** теорія і методика природничих наук та професійної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SADOVYI Mykola – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Informational and Digital Technologies of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: didactics of natural and professional education.

TRYFONOVA Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Informational and Digital Technologies of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: theory and methodology of natural and professional education.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 378.147:57:37.091.12
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-240-246

КИРИЄНКО Олена –
аспірант, асистент кафедри біології,
здоров'я людини та методики навчання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1688-7991
e-mail: zablen@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ: ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті подано результати дослідження ефективності методики формування професійної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями сучасного освітнього простору, упровадженням компетентнісного підходу, оновленням Професійного стандарту вчителя та зростанням суспільних вимог до якості підготовки педагогічних кадрів природничого профілю.

Охарактеризовано логіку експериментального дослідження, описано вибірку дослідження, діагностичний інструментарій формування професійної компетентності майбутніх учителів біології. Розкрито зміст авторської методики, що передбачає інтеграцію теоретичної, методичної та практичної складових фахової підготовки.

Реалізація педагогічних умов у ході експерименту передбачала оновлення змісту фахової підготовки відповідно до структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності, упровадження інноваційних педагогічних технологій та здійснення систематичного моніторингу динаміки рівнів сформованості її структурних компонентів.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили наявність статистично значущих позитивних змін в експериментальній групі, зокрема істотне зменшення частки студентів із репродуктивним (початковим) репродуктивно-коригувальним (середнім) рівнями та відповідне зростання кількості здобувачів із продуктивним (достатнім) і компетентнісним (високим) рівнями сформованості професійної компетентності за всіма її компонентами. У контрольній групі зафіксовано переважно незначні та нестійкі зміни.

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої методики та обґрунтовують доцільність її використання в системі фахової підготовки майбутніх учителів біології. У висновках окреслено перспективи подальших наукових досліджень, пов'язаних з удосконаленням змісту й технологій компетентнісно орієнтованої підготовки педагогів природничих дисциплін

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутні учителі біології, фахова підготовка, педагогічні умови, педагогічний експеримент, компетентнісний підхід.*

KYRYIENKO Olena –
Graduate Student, Assistant of the Department of Biology,
Human Health and Teaching Methods of
Hlukhiv National Pedagogical University
named after Oleksandr Dovzhenko
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1688-7991
e-mail: zablen@ukr.net

RESEARCH INTO THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS: ORGANIZATION OF THE EXPERIMENT

The article presents the results of a study on the effectiveness of a methodology for forming the professional competence of future biology teachers in the process of professional training. The relevance of the study is obusловлена transformations in the modern educational space, the implementation of the competence-based approach, the updating of the Teacher Professional Standard, and the growing societal demands for the quality of training of teaching staff in the natural sciences.

The logic of the experimental study is characterized, the research sample is described, and the diagnostic tools for assessing the formation of professional competence of future biology teachers are outlined. The content of the author's methodology is revealed, which provides for the integration of theoretical, methodological, and practical components of professional training.

The implementation of pedagogical conditions during the experiment involved updating the content of professional training in accordance with the structural and functional model of professional competence formation, introducing innovative pedagogical technologies, and carrying out systematic monitoring of the dynamics of the levels of formation of its structural components.

The results of the control stage of the experiment demonstrated statistically significant positive changes in the experimental group, in particular a substantial decrease in the proportion of students with reproductive (initial) and reproductive-corrective (intermediate) levels, and a corresponding increase in the number of students with productive (sufficient) and competence-based (high) levels of professional competence formation across all its components. In the control group, mainly minor and unstable changes were recorded.

The obtained results confirm the effectiveness of the developed methodology and substantiate the feasibility of its implementation in the system of professional training of future biology teachers. The conclusions outline prospects for further research related to improving the content and technologies of competence-oriented training of teachers of natural science disciplines.

Key words: *professional competence, future biology teachers, professional training, pedagogical conditions, pedagogical experiment, competence-based approach.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Професійна компетентність учителя біології є ключовою характеристикою сучасного педагога, що визначає його здатність якісно організовувати освітній процес, реалізовувати компетентнісний підхід, застосовувати інноваційні технології та сприяти формуванню дослідницьких навичок у учнів. Незважаючи на значний обсяг педагогічних досліджень, питання системного, науково обґрунтованого формування професійної компетентності здобувачів спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) потребує подальшого розгляду. На сучасному етапі реформування системи освіти України особливо важливо розробити і апробувати ефективні методики, котрі б забезпечили узгоджену, цілісну траєкторію професійного становлення майбутніх учителів біології, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню якості шкільної біологічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної компетентності вчителя розглядається в численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Загальні закономірності компетентнісної підготовки педагогів проаналізовано в працях М. Артюшиної, О. Бондаревської, І. Зязюна, Л. Калашникової, О. Пєхоти, І. Рожі, Ю. Руденко, О. Савченко, С. Цимбалюк, Л. Шумігора та інших вітчизняних науковців. У західній науковій традиції питання компетентності в освіті вивчали Дж. Рейвен (J. Raven), В. Ротвелл (W. Rothwell), Р. Вайт (R. White), Т. Гайленд (T. Hyland), Е. Шорт (E. Short), що зумовило розвиток загальних теоретичних засад компетентнісного підходу в педагогіці.

Окремі аспекти фахової підготовки майбутніх учителів біології розглянуто в роботах С. Іванової, І. Кореневої, В. Перерви, О. Харченко, М. Хроленко, Ю. Шапрана. Ці науковці аналізують структуру професійної компетентності біологів, методологію її формування, зокрема професійно-термінологічну та предметну складові.

Однак, низка питань залишається недостатньо розкритою, зокрема: відсутність уніфікованої методики формування професійної компетентності вчителя біології, що інтегрує традиційні і інноваційні форми; дефіцит емпіричних даних щодо ефективності конкретних педагогічних умов і технологій їх впровадження; недостатня увага до комплексної оцінки динаміки компетентнісного розвитку студентів у процесі формування.

А відтак, необхідність заповнення цієї наукової прогалини зумовила проведення педагогічного експерименту, у межах якого було апробовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки та здійснено аналіз отриманих результатів.

Метою статті передбачено опис організації експериментального дослідження ефективності методики формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати теоретичного етапу дослідження, здійсненого на основі аналізу та узагальнення наукових джерел, дали змогу визначити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології у процесі фахової підготовки та окреслити шляхи їх реалізації в освітньому середовищі закладу вищої освіти. З урахуванням отриманих теоретичних положень було розроблено логіку та методику експериментального дослідження, мета якого передбачала емпіричну перевірку ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки.

Емпірична перевірка результативності визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів біології в процесі їхньої фахової підготовки здійснювалася через реалізацію спеціально спроєктованого педагогічного експерименту. Спираючись на наукові підходи, обґрунтовані у працях О. Жосана, зазначимо, що зміст такого експерименту полягає у свідомо організованому й цілеспрямованому конструюванні освітнього процесу з метою перевірки та наукового обґрунтування висунутих теоретичних положень і гіпотез. За умови їх підтвердження у практиці педагогічної діяльності, як наголошує дослідник, з'являються підстави для формування відповідних теоретичних узагальнень і науково вмотивованих висновків [1].

Під час організації педагогічного експерименту було дотримано основних вимог щодо тривалості та умов його реалізації, визначених у наукових працях Л. Лук'янової. Дослідниця акцентує увагу на тому, що експериментальне дослідження має бути розгорнутим у часі та здійснюватися в режимі безперервного моніторингу, що забезпечує можливість своєчасного внесення коректив в організацію експерименту та адекватного відображення реального перебігу дослідного процесу. Водночас формування експериментальної бази, зауважує науковиця, повинно ґрунтуватися на засадах добровільної участі й професійної вмотивованості респондентів, а умови проведення експерименту мають залишатися природними та звичними для педагогів, залучених до дослідження [5].

Упродовж експериментального періоду визначені педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів біології реалізовувалися через оновлення змісту навчання, визначеного відповідно до запропонованої структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів біології; удосконалення форми організації освітнього процесу із застосуванням інноваційних педагогічних технологій; систему вхідного та вихідного діагностування рівня професійної компетентності майбутніх учителів біології.

Експериментальне дослідження тривало упродовж 2022–2026 років. У ході експерименту було залучено 88 здобувачів вищої освіти (44 студента експериментальної групи (далі – ЕГ) та 44 контрольної (далі – КГ)). Обидві групи характеризувалися однорідністю за рівнем сформованості професійної компетентності. Така відповідність вихідних показників забезпечила достовірність і об'єктивність отриманих результатів експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Рівненського державного гуманітарного університету та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Добір закладів вищої педагогічної освіти до участі в експерименті зумовлювався сукупністю визначених критеріїв, зокрема: наявністю підготовки здобувачів за спеціальністю 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини); близькістю навчальних планів, освітніх програм і змісту фахових дисциплін; співмірною трудомісткістю освітніх компонентів і кількістю кредитів ЄКТС; подібністю організаційно-педагогічних умов освітнього процесу, що забезпечувало можливість об'єктивного та коректного порівняння результатів навчання у контрольних і експериментальних групах.

Для оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів біології було застосовано методики, подані в табл. 1.

Таблиця 1. Діагностичні інструментарій для оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів біології

Критерії	Показники	Діагностувальні методики
Ціннісно-мотиваційний компонент		
Мотиваційно-аксіологічний	Сформованість професійних мотивів	Опитувальник для діагностики мотивів професійної діяльності спеціалістів (Т. Францева) [8**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 264]
	Прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності	Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) [4, с. 301]
	Наявність ціннісних установок на професійну діяльність	Опитувальник (за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [11; 408, с. 45]
Теоретико-методологічний компонент		
Інформаційно-знаннєвий	Наявність системних теоретико-методичних знань щодо професійної діяльності	Анкета «Самооцінка володіння знаннєвою складовою компетентностей» (модифікація за О. Дубасенюк) [7, с. 298–302]

	Наявність системних теоретико-методичних знань з основ біологічної науки	Контрольна робота
Функціонально-діяльнісний компонент		
Практично-професійний	Наявність методичних, прогностичних диференці-йовано-психологічних, інформа-ційно-технологічних, організаційних умінь та навичок, навичок самоаналізу	Лист самооцінки професійної діяльності вчителя (П. Демідов, А. Карпов, І. Кузнєцова, В. Шадріков) [9, с. 467]
	Наявність операційно- діяльнісних умінь та навичок	Аналіз результатів заліково-екзаменаційних сесій
	Наявність інноваційно-технологічних умінь та навичок	Анкета «Визначення рівня сформованості професійних умінь і навичок майбутніх учителів біології у здійсненні інноваційної діяльності» [10, с. 237–243]
Комунікативно-рефлексивний компонент		
Особистісно рефлексивний	Здатність до рефлексивності	Методика «Визначення рівня рефлексивності» (А. Карпов) [3, с. 45]
	Здатність до саморозвитку, активність та ініціативність, самовдосконалення	Методика «Ваша готовність до саморозвитку» (адаптовано автором за В. Павловим) [6, С. 47–50]
	Комунікативні та організаторські здібності	Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей – КОС» (В. Синявського і Б. Федоришина) [2, с. 226]

Для діагностики рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного критерію професійної компетентності майбутніх учителів біології було використано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення мотиваційної та ціннісної сфер особистості здобувачів освіти.

Застосування методики Т. Францевої «Опитувальник для діагностики мотивів професійної діяльності фахівців» дало змогу виявити провідні мотиви професійної діяльності майбутніх учителів біології та визначити готовність до засвоєння цінностей педагогічної професії. Методика К. Замфір у модифікації О. Реана використовувалася для встановлення співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації до обраної професії, що характеризує усвідомленість професійного вибору. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича дала змогу визначити ієрархію термінальних та інструментальних цінностей, котрі зумовлюють професійну позицію та спрямованість особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога.

Для діагностики сформованості інформаційно-знаннєвого критерію професійної компетентності майбутніх учителів біології застосовано комплекс діагностичних засобів, що поєднував анкетування та контрольне оцінювання знань.

Основним інструментом діагностики цього критерію була модифікована анкета О. Дубасенюк «Самооцінка володіння знаннєвою складовою компетентностей», що дала змогу визначити рівень теоретичних знань студентів і ступінь їх усвідомлення. Самооцінювання здійснювалося за 12-бальною шкалою; максимальна кількість балів становила 840. Рівні сформованості визначалися так: репродуктивний (початковий) – до 30% (до 252 балів), репродуктивно-коригувальний (середній) – 31–60% (253–504 бали), продуктивний (достатній) – 61–80% (505–672 бали), компетентнісний (високий) – 81–100% (673–840 балів).

З метою об'єктивізації результатів додатково проводилася контрольна робота, що включала 11 завдань (5 – з біології, 6 – з експериментальної діяльності та техніки безпеки). Оцінювання здійснювалося за шкалою від 0 до 3 балів; максимальна кількість балів становила 33. Рівні сформованості визначалися так: репродуктивний (початковий) – 0–9 балів, репродуктивно-коригувальний (середній) – 10–19 балів, продуктивний (достатній) – 20–26 балів, компетентнісний (високий) – 27–33 бали.

Для діагностики сформованості практично-професійного критерію професійної компетентності майбутніх учителів біології було використано комплекс взаємодоповнювальних методик, спрямованих на оцінювання професійних умінь, навичок і готовності до інноваційної діяльності.

Базовим інструментом виступав лист самооцінки професійної діяльності вчителя (П. Демідов, А. Карпов, І. Кузнєцова, В. Шадріков), що містив 72 твердження, оцінювані за п'ятибальною шкалою з урахуванням прямих і зворотних параметрів. За інтегральним показником рівні сформованості визначалися так: компетентнісний (високий) – 86–100%, продуктивний (достатній) – 74–85,8%, репродуктивно-коригувальний (середній) – 66–73,8%, репродуктивний (початковий) – 65,8% і менше.

Оцінювання практичних умінь здійснювалося шляхом аналізу результатів заліково-екзаменаційних сесій, лабораторних і практичних робіт, матеріалів педагогічних і польових практик. Перехід від бальної до рівневої шкали здійснювався за таким співвідношенням: 90–100 балів – компетентнісний (високий) рівень, 82–89 – продуктивний (достатній), 74–81 – репродуктивно-коригувальний (середній), ≤ 73 – репродуктивний (початковий). Рівень сформованості професійних умінь у науково-дослідницькій діяльності визначався на основі аналізу курсових робіт, що оцінювалися за 100-бальною шкалою (до 60 балів – підготовка, до 40 – захист).

Для визначення готовності до інноваційної діяльності застосовувалася авторська анкета, за результатами якої обчислювалися коефіцієнти знань та коефіцієнт інноваційної діяльності з такими рівнями: репродуктивний (початковий) –

до 0,25 бали, репродуктивно-коригувальний (середній) – 0,26–0,50 балів, продуктивний (достатній) – 0,51–0,75 балів, компетентнісний (високий) – 0,76–1,00 бала.

Для діагностики сформованості особистісно-рефлексивного критерію професійної компетентності майбутніх учителів біології було використано комплекс взаємодоповнювальних методик.

Рівень рефлексивності визначався за методикою А. Карпова «Визначення рівня рефлексивності» шляхом анкетування з подальшим підрахунком сумарного бала та його інтерпретацією відповідно до чотирирівневої шкали.

Потреба в саморозвитку та готовність до особистісного й професійного самовдосконалення діагностувалися за адаптованим тестом В. Павлова «Ваша готовність до самовдосконалення», результати якого відображали різні рівні готовності до саморозвитку.

Рівень сформованості комунікативних та організаторських умінь визначався за методикою КОС (В. Синявський, Б. Федоришин) з використанням коефіцієнтної шкали: репродуктивний (початковий) – до 0,5; репродуктивно-коригувальний (середній) – 0,525–0,625; продуктивний (достатній) – 0,625–0,775; компетентнісний (високий) – понад 0,8.

Узагальнені результати перевірки ефективності методики методики формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки представлені у табл. 2.

Таблиця 2. Варіативність рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів біології

Компоненти професійної компетентності	Рівні	ЕГ			КГ		
		констатувальний етап (n = 44 особи), %	контрольний етап (n = 43 особи), %	Різниця (%)	констатувальний етап (n = 44 особи), %	контрольний етап (n = 42 особи), %	Різниця (%)
Ціннісно-мотиваційний	Репродуктивний (початковий)	27,2	14,0	**-13,2**	27,3	19,0	**–8,3**
	Репродуктивно-коригувальний (середній)	40,9	16,3	**-24,6**	45,5	45,2	**–0,3**
	Продуктивний (достатній)	20,5	37,2	**+16,7**	18,2	21,4	**+3,2**
	Компетентнісний (високий)	11,4	32,6	**+21,2**	9,1	14,3	**+5,2**
Теоретико-методологічний	Репродуктивний (початковий)	40,9	7,0	**–33,9**	43,2	23,8	**–19,4**
	Репродуктивно-коригувальний (середній)	43,2	25,6	**–17,6**	40,9	42,9	**+2,0**
	Продуктивний (достатній)	9,1	30,2	**+21,1**	9,1	21,4	**+12,3**
	Компетентнісний (високий)	6,8	37,2	**+30,4**	6,8	11,9	**+5,1**
Функціонально-діяльнісний	Репродуктивний (початковий)	18,2	9,3	**–8,9**	20,5	11,9	**–8,6**
	Репродуктивно-коригувальний (середній)	43,2	18,6	**–24,6**	34,1	38,1	**+4,0**
	Продуктивний (достатній)	31,8	44,2	**+12,4**	36,4	40,5	**+4,1**
	Компетентнісний (високий)	6,8	27,9	**+21,1**	9,1	9,5	**+0,4**
Комунікативно-рефлексійний	Репродуктивний (початковий)	31,8	16,3	**–15,5**	34,1	26,2	**–7,9**
	Репродуктивно-коригувальний (середній)	36,4	23,3	**–13,1**	34,1	35,7	**+1,6**
	Продуктивний (достатній)	22,7	37,2	**+14,5**	22,7	26,2	**+3,5**
	Компетентнісний (високий)	9,1	20,9	**+11,8**	9,1	11,9	**+2,8**

Аналіз динаміки рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів біології засвідчує істотні позитивні зрушення в ЕГ порівняно з КГ, що підтверджує ефективність упроваджених педагогічних умов.

За ціннісно-мотиваційним компонентом в ЕГ зафіксовано суттєве зменшення частки студентів із

репродуктивним (початковим) рівнем (–13,2%) та репродуктивно-коригувальним (–24,6%) рівнем, водночас спостерігається значне зростання кількості здобувачів із продуктивним (+16,7%) і компетентнісним (+21,2%) рівнями. У КГ позитивні зміни мають значно менш виражений характер, що свідчить про переважно природний розвиток мотиваційної сфери без цілеспрямованого педагогічного впливу.

Аналогічна тенденція простежується за теоретико-методологічним компонентом. В ЕГ частка студентів із початковим рівнем зменшилася на 33,9%, тоді як кількість респондентів із компетентнісним рівнем зросла на 30,4%. У КГ також спостерігається позитивна динаміка, однак вона є значно помірнішою (зростання компетентнісного рівня лише на 5,1%), що підтверджує визначальну роль спеціально організованого експериментального впливу.

За функціонально-діяльнісним компонентом в ЕГ зафіксовано істотне зменшення частки студентів із середнім рівнем (–24,6%) та зростання продуктивного (+12,4%) і компетентнісного (+21,1%) рівнів. У КГ зміни є незначними та не носять системного характеру, що вказує на обмежену ефективність традиційної підготовки щодо формування практичних умінь і навичок.

Результати діагностики комунікативно-рефлексивного компонента також підтверджують переваги експериментальної методики. В ЕГ спостерігається зменшення кількості студентів із початковим (–15,5%) та середнім (–13,1%) рівнями і водночас зростання частки здобувачів із продуктивним (+14,5%) та компетентнісним (+11,8%) рівнями. У КГ відповідні показники зростають незначно, що свідчить про недостатність спонтанного розвитку рефлексивних і комунікативних якостей без цілеспрямованого педагогічного супроводу.

Узагальнюючи отримані результати, можна констатувати, що в ЕГ відбувся виразний перехід студентів із нижчих рівнів сформованості професійної компетентності до вищих за всіма її структурними компонентами. Натомість у КГ зафіксовано переважно стабільні або незначні позитивні зрушення. Це дозволяє зробити висновок про ефективність розроблених і впроваджених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої методики формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. Вони засвідчують доцільність упровадження запропонованої методики в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти та визначають перспективи подальших досліджень, пов'язаних з удосконаленням змісту й технологій компетентнісної підготовки майбутніх учителів біології.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Жосан О.Е. Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

2. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: методичний посібник. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.

3. Карпов А.В. Рефлексивність як психічна властивість та методика її діагностики («Оцінка рефлексивності» А. Карпова). *Психологічний журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

4. Кузнецова І.Ю. Формування готовності майбутніх тренерів зі східних одноборств до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2019. 335 с.

5. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 414 с.

6. Пляка Л.В., Огарь С.В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. посібник. Харків: НФаУ, 2016. 126 с.

7. Успенська В.М. Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 333 с.

8. Радченко К.А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх військових юристів у процесі фахової підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 333 с.

9. Шапран Ю.П. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: дис. ... наук. ступеня доктора педаг. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2014. 530 с.

10. Швець Д.Є., Турба О.О. Соціологічне опитування як механізм моніторингу задоволеності студентів станом навчально-виховного процесу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2011. Вип. 47. С. 237–243.

11. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York : Free Press. 1973. 438 p.

REFERENCES

1. Zhosan, O.E. (2008). Pedahohichnyi eksperyment [Pedagogical experiment]. Teaching manual. Kirovohrad: Vydavnytstvo KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho. 72 s. [in Ukrainian]

2. Kokun, O.M., Pishko, I.O., Lozinska, N.S., Kopanytsia, O.V., Herasymenko, M.V., & Tkachenko, V.V. (2012). Zbirnyk metodyk diahnostyky liderskykh yakostei kursantskoho, serzhantskoho ta ofitserskoho skladu [Collection of methods for diagnosing leadership qualities of cadet, sergeant and officer personnel]. Kyiv: NDTs HP ZSU. 433 s. [in Ukrainian]

3. Karpov, A.V. (2003). Refleksyvnist yak psykhichna vlastyvist ta metodyka yii diahnostyky [Reflexivity as a mental property and methods of its

diagnostics]. Psykholohichnyi zhurnal. T. 24. № 5. S. 45–57. [in Ukrainian]

4. Kuznetsova, I.Yu. (2019). Formuvannia hotovnosti maibutnikh treneriv zi skhidnykh odnoborstv do profesiinoi diialnosti v dytiacho-yunatskykh sportyvnykh shkolakh [Formation of readiness of future oriental martial arts coaches for professional activity in children and youth sports schools]. Candidate's thesis. Kharkiv. 335 s. [in Ukrainian]

5. Lukianova, L.B. (2006). Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theory and practice of environmental education in vocational education institutions]. Doctor's thesis. Kyiv. 414 s. [in Ukrainian]

6. Pliaka, L.V., & Ohar, S.V. (2016). Psykhodiahnostychnyi kompleks z vyvchennia osobystosti studenta [Psychodiagnostic complex for studying student personality]. Practical manual. Kharkiv: NFaU. 126 s. [in Ukrainian]

7. Uspenska, V.M. (2015). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv osnov zdorovia v systemi pisliadyplomnoi osvity [Development of professional competence of health education teachers in the system of postgraduate education]. Candidate's thesis. Kyiv. 333 s. [in Ukrainian]

8. Radchenko, K.A. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh viiskovykh yurystiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future military lawyers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Kharkiv. [in Ukrainian].

9. Shapran, Yu.P. (2014). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii [Theoretical and methodological foundations of forming professional competence of future biology teachers]. Doctor's thesis. Kyiv. 333 s. [in Ukrainian]

10. Shvets, D.Ye., & Turba, O.O. (2011). Sotsiolohichne opytuvannia yak mekhanizm monitorynhu zadovolenosti studentiv stanom navchalno-vykhovnoho protsesu [Sociological survey as a mechanism for monitoring students' satisfaction with the educational process]. Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii. Vyp. 47. S. 237–243. [in Ukrainian]

11. Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КИРИЄНКО Олена – аспірант, асистент кафедри біології, здоров'я людини та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: формування професійної компетентності майбутніх учителів біології; фахова підготовка педагогів природничого профілю; компетентнісний та інтегративний підходи в педагогічній освіті; інноваційні педагогічні технології у навчанні біології; методика навчання біології та здоров'я людини.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KYRYIENKO Olena – Graduate Student, Assistant of the Department of Biology, Human Health and Teaching Methods of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko.

Scientific interests: formation of professional competence of future biology teachers; professional training of teachers in the natural sciences; competency-based and integrative approaches in teacher education; innovative pedagogical technologies in biology education; methodology of teaching biology and human health.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 37.091.33:81'243:378
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-246-255

МАЛИК Валентина –
доктор філософії з педагогіки, викладач іноземних мов
кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3291-4347
e-mail: valentyna51malyk@gmail.com
БУРЛІМОВА Богдана –
аспірант Вінницького педагогічного університету
ім. Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3639-6540
e-mail: bburlimova@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У даній статті доведено, що в освітньому процесі проектна технологія реалізується через певний період проектної діяльності студентів. Під проектуванням у контексті вивчення іноземних мов розуміється творча навчально-пізнавальна комунікативна діяльність іншомовного спрямування, яка є проблемною за формою подачі навчального матеріалу, практичною за способом його застосування, інтелектуально насиченою за змістом і самостійною за характером набуття умінь, навичок та знань. Зазначено,що проектна діяльність студентів реалізується поетапно, причому кожен етап деталізується для чіткого визначення напрямків, цілей, завдань, а також методів і прийомів виконання кожного кроку. Звертається увага на те, що у процесі

навчання англійської мови проєктний метод створює умови для застосування мовних знань у реальних життєвих ситуаціях, що значно підвищує ефективність засвоєння та закріплення вивченого матеріалу. Саме цей підхід дозволяє вирішити важливе дидактичне завдання – зробити навчальний процес не лише пізнавальним, а й практично орієнтованим. Завдяки використанню проєктів, заняття з англійської мови перетворюються на платформу міжкультурної комунікації та взаєморозуміння. Стверджується, що проєктна технологія насамперед спрямована на розвиток самостійності студентів, а також стимулювання їх інтелектуального, пізнавального та творчого потенціалу. Крім того, цей підхід дає змогу організувати навчальний процес у відповідності до засад компетентнісного підходу. Зроблено висновок про те, що проєктна діяльність відзначається високим рівнем комунікативної взаємодії, активною участю студентів і творчим підходом до вирішення навчальних завдань. Основна перевага цієї технології полягає в тому, що під час виконання проєкту студенти мають змогу проявити зацікавленість у темі, поглибити знання з обраного напряму, застосувати на практиці дослідницькі навички, здобуті під час навчання у закладі вищої освіти, а також розвивати навички ефективної командної роботи.

Ключові слова: *проєктна технологія навчання, проєктний метод у викладанні іноземних мов, проєктна діяльність студентів, комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, міжкультурна комунікація, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, розвиток творчого потенціалу студентів, командна робота в освітньому процесі.*

MALYK Valentyna –
Ph.D. in Pedagogy, Lecturer of Foreign Languages
Ukrainian and Foreign Language Department
Vinnytsia National Agrarian University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3291-4347
e-mail: valentyna51malyk@gmail.com
BURLIMOVA Bohdana –
Post Graduate Student Vinnytsia Mykhailo
Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3639-6540
e-mail: bburlimova@gmail.com

APPLICATION OF PROJECT-BASED METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article proves that in the educational process, project technology is implemented through a certain period of students' project activity. Design in the context of foreign language learning is understood as creative educational and cognitive communicative activity of a foreign language direction, which is problematic in the form of presenting educational material, practical in the way of its application, intellectually rich in content and independent in the nature of acquiring skills, abilities and knowledge. It is noted that students' project activity is implemented in stages, and each stage is detailed to clearly define the directions, goals, tasks, as well as methods and techniques for implementing each step. Attention is drawn to the fact that in the process of learning English, the project method creates conditions for the application of language knowledge in real life situations, which significantly increases the effectiveness of assimilation and consolidation of the studied material. It is this approach that allows solving an important didactic task - to make the educational process not only cognitive, but also practically oriented. Thanks to the use of projects, English lessons are transformed into a platform for intercultural communication and mutual understanding. It is argued that project technology is primarily aimed at developing students' independence, as well as stimulating their intellectual, cognitive and creative potential. In addition, this approach makes it possible to organize the educational process in accordance with the principles of the competency-based approach. It is concluded that project activities are characterized by a high level of communicative interaction, active participation of students and a creative approach to solving educational tasks. The main advantage of this technology is that during the project, students have the opportunity to show interest in the topic, deepen their knowledge in the chosen field, apply in practice the research skills acquired during their studies at a higher education institution, and also develop the skills of effective teamwork.

Key words: *project learning technology, project method in teaching foreign languages, student project activities, communicative competence, competency-based approach, intercultural communication, independent educational and cognitive activities, development of students' creative potential, teamwork in the educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі однією з ключових задач для викладачів іноземних мов є інтенсифікація навчального процесу. Це пов'язано як із зростанням міжнародних зв'язків, так і з підвищенням зацікавленості студентів.

Зважаючи на ці фактори, у сучасній методиці викладання іноземних мов особливу увагу приділяють підвищенню якості освіти. Впровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес є ключовою умовою для інтелектуального, творчого та морального розвитку особистості. Сучасне навчання орієнтується на інтереси та потреби студентів. Одним із головних завдань залишається пошук найбільш ефективних методик викладання.

У більшості методичних посібників наголошується, що одним із дієвих способів навчання поряд із традиційними методами навчання (граматично-перекладацьким, аудіолінгвальним, прямим) дедалі частіше застосовують і нові підходи, серед яких – проблемний і проєктний методи. Метод проєктів широко застосовується в багатьох країнах світу, оскільки він сприяє розвитку комунікативної компетенції студентів, формуванню їхньої мовної особистості та підвищенню мотивації. Виконання проєктних завдань і участь у проєктах дають студентам можливість усвідомити практичну цінність вивчення іноземної мови, що, у свою чергу, стимулює їхню зацікавленість у навчанні. Регулярне застосування методу проєктів на парах сприяє ефективному формуванню комунікативної компетентності студентів. Це, у свою чергу, забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу, розвиток умінь практичного використання мови, розширення соціального та комунікативного досвіду, а також стимулює пізнавальну активність і мотивацію до навчання.

Актуальність використання методу проєктів зумовлена сучасною метою освіти – формування вільної, самостійної та всебічно розвиненої особистості. Цей метод сприяє інтеграції знань з різних навчальних дисциплін, формуванню власних висновків, розвитку індивідуального мислення та набуттю практичних умінь. Його активно впроваджують педагоги різних предметів, однак особливо ефективним він є під час викладання іноземних мов. Моделювання життєвих ситуацій, виконання різноманітних завдань і пошукова діяльність стимулюють розвиток креативного мислення у студентів, а також сприяють ненавмисному засвоєнню лексики й граматики. Метод проєктів відкриває можливості для самовираження й демонстрації індивідуальності через використання іноземної мови. Дослідницька діяльність і вирішення поставлених завдань підтримують як самостійну, так і командну роботу, формують наполегливість, сприяють подоланню труднощів і перетворюють вивчення іноземної мови на інструмент особистісної комунікації та самореалізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Даній темі присвятили свої наукові дослідження такі науковці як Андрієць А.В. (використання методу проєктів у формуванні писемної англомовної компетентності) [1], Волошанська І.В. (специфіка застосування методу проектів при вивченні іноземної мови) [8], Купрікова С.В. (шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови) [17], Устименко О.М. (етапи проектування у навчанні іноземних мов) [23], Щербина С.В. (застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі) [25] та інші.

Мета статті – визначення поняття «проєктний метод», висвітлення його сутності, основних принципів, етапів застосування, а також аналіз його потенціалу для успішного застосування в навчанні іноземних мов серед студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміни, що відбуваються у сфері сучасних міжнародних відносин і розвитку засобів комунікації, зокрема активне впровадження новітніх інформаційних технологій, зумовлюють необхідність підвищення рівня комунікативної компетентності студентів, а також вдосконалення їх мовної підготовки. У зв'язку з цим вивчення іноземних мов набуває нового змісту – вона розглядається не лише як засіб спілкування, але й як інструмент осмислення та узагальнення культурного надбання країни, мова якої вивчається.

Відтак, одним із головних завдань сучасного викладача є виховання особистості з належним рівнем культурної обізнаності, яка здатна вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних контекстах і комфортно почуватися в умовах міжкультурної взаємодії. Найбільш ефективним засобом досягнення цієї мети є комунікативний підхід, що визначає практичну спрямованість навчання іноземних мов і акцентує увагу на формуванні міжкультурної комунікативної компетенції. Саме завдяки розвитку цієї компетентності студент перестає бути лише носієм теоретичних знань, натомість перетворюється на соціально активну особистість, здатну ефективно взаємодіяти в суспільстві та застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях [3;5-7;13].

Сучасна педагогічна наука пропонує широкий спектр інноваційних форм і методів навчання, які мають на меті забезпечити глибоке засвоєння знань, стимулювати інтелектуальний розвиток студентів, формувати навички критичного мислення, а також сприяти набуттю компетентностей, необхідних для подальшої самоосвіти та особистісної самореалізації.

Сучасна методика викладання іноземних мов акцентує увагу на розвитку творчого потенціалу студентів як під час занять, так і в процесі самостійної роботи вдома. Активізація цього процесу значною мірою забезпечується завдяки впровадженню інтерактивних підходів, серед яких важливе місце посідає проєктний метод [3].

Варто зазначити, що корені методу проєктів сягають більше ста років тому. У педагогічній практиці цей підхід почав широко використовуватися завдяки діячам американського прогресивного освітнього руху. Основи методу були розроблені видатним педагогом і філософом Джоном Дьюї, який у Чиказькому університеті створив наукову школу, базовану на принципах дослідницької діяльності. Разом із своїми послідовниками – В. Кілпатриком, Е. Коллінгсом та Є. Паркхерстом – він сформував теоретичні засади проєктної роботи. Головною ідеєю цієї наукової школи було те, що навчальна діяльність дитини має бути організована за принципом: «Все із життя, все для життя». Школа, що була спрямована на соціальне навчання, сформувалася під впливом індустріальної культури, яка розвивалася в період стрімкого економічного зростання у США, здебільшого завдяки технологічній революції та впровадженню інноваційних методів обробки інформації [33].

Джон Дьюї наголошував, що основним завданням навчання є розвиток мислення дитини, який відбувається не через пасивне засвоєння теоретичних знань, а через активне розв'язання конкретних практичних завдань. Для цього необхідно обрати проблему, взяту з реального життя, яка є знайомою та важливою для дитини, і для розв'язання якої вона має застосувати як уже отримані знання, так і нові, що ще потрібно здобути.

Учнем і послідовником ідей Джона Дьюї став американський професор Вільям Герд Кілпатрик, який і дав назву способу навчання, запропонованому Дьюї, – методу проєктів. В. Кілпатрик розвинув цю концепцію та поширив її у світі завдяки своїй відомій статті «Метод проєкту», опублікованій у 1918 році.

Попри критику на адресу Джона Дьюї та те, що концепція Кілпатрика не була повністю реалізована на практиці, його стаття й досі вважається класичним джерелом проєктного підходу у педагогіці [32, с. 3].

У «Методі проєкту» Кілпатрик зазначав, що слово «проєкт» можливо є останнім терміном, який ми вводимо в освітню термінологію. Його

типологія проєктів охоплювала найрізноманітніші галузі – від математики, механіки, інженерії та музики до вивчення іноземних мов. На відміну від своїх попередників, Кілпатрик не пов'язував проєкт із конкретною предметною областю. Він виділяв чотири основні етапи проєкту: задум, планування, виконання та оцінка.

Метод проєктів як дидактична система набув поширення не лише в США, а й у багатьох інших країнах, зокрема в Україні [4]. Представники цього підходу вважали метод проєктів ключовим інструментом для трансформації «школи навчання» в «школу життя», де знання застосовуються на практиці під час навчальної діяльності.

У радянський період проєктна діяльність отримала широке застосування в навчально-виховному процесі. Однак через нестабільність і відсутність чіткої методології цей метод був заборонений постановою ЦК ВКП(б) 1931 року [18].

У світі інтерес до проєктної діяльності зменшився в період з 1930-х до 1960-х років, і відповідна література з цієї теми була досить обмеженою. Проте у 1960–1990-х роках інтерес до методу проєктів знову відродився.

У 1980-х та 1990-х роках освітні дослідники дедалі частіше звертали увагу на те, що люди, які відчувають нудьгу, навчаються значно гірше. Аналіз освітнього досвіду показав, що майже всі відчувають нудьгу під час навчання, навіть ті, хто успішно складає стандартизовані тести. Приблизно з 1990 року стало зрозуміло, що корінь проблеми полягає не в самих студентах, а в структурі освіти.

На початку 1990-х років метод проєктної діяльності знову почав активно застосовуватися в українській освіті. Однією з головних причин такого відродження стало впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Особливо цей метод став популярним на заняттях іноземних мов, що було пов'язано з активною діяльністю англомовних країн, Корпусу Миру, волонтерськими ініціативами [22, с. 6].

З часом проєктна діяльність зазнала певних змін. Було розроблено низку педагогічних підходів, які допомогли перевести її з категорії педагогічного «мистецтва» у сферу ефективних та практичних методик.

Основою методу проєктів є система розвитку пізнавальних навичок студента, його здатність практично застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, розвиток критичного мислення та розкриття творчого потенціалу, адже мета навчання іноземної мови полягає у розвитку комунікативної діяльності студентів, тобто у набутті практичного володіння мовою. Завдання викладача – активізувати діяльність кожного студента та створювати умови для їхньої творчої активності у процесі навчання [8;9;10;14]. Використання нових інформаційних технологій не лише оживляє навчальний процес, а й відкриває широкі можливості для розширення освітніх меж [1]. Воно має значний мотиваційний потенціал і сприяє індивідуалізації навчання.

Метод проєктів є базовою освітньою технологією, що підтримує компетентнісно-орієнтований підхід в освіті. Проєктна діяльність студентів виступає особливою формою навчально-пізнавальної активності, яка забезпечує єдність і послідовність різних аспектів навчального процесу, що дає змогу розглядати її як важливий засіб особистісного розвитку.

Метод проєктів – це дидактична категорія, яка охоплює систему прийомів і способів оволодіння практичними або теоретичними знаннями, а також різними видами діяльності. Говорячи про метод проєктів, ми маємо на увазі спосіб досягнення дидактичної мети через ґрунтовну розробку певної проблеми (технологію), яка завершується конкретним, практичним результатом, оформленим у певній формі [25]. Крім того, проєктна методика включає комплекс навчальних підходів, що дозволяють індивідуалізувати навчальний процес і надають студентам можливість проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі власної діяльності. Відтак, проєктна методика навчання іноземної мови – це сукупність методів, що допомагають студентам ефективно опановувати мовний матеріал шляхом виконання індивідуальних завдань.

У процесі виконання проєктної роботи активно застосовуються такі лінгво-методичні принципи комунікативного підходу: практична спрямованість, що забезпечує використання мови у реальних або максимально наближених до реальних ситуаціях; застосування максимальної кількості каналів сприйняття інформації (візуальних, аудіальних, кінестетичних), що сприяє кращому засвоєнню матеріалу; мотивація студентів через вибір тем, які є цікавими і значущими для учасників, а також через активне залучення їх у процес навчання.

Застосування проєктного методу передбачає використання широкого спектра проблемних, дослідницьких та пошукових підходів, які з одного боку орієнтовані на досягнення реального практичного результату, а з іншого – на комплексну розробку проблеми з урахуванням різних факторів і умов її розв'язання та впровадження результатів [27].

Таким чином, теми і завдання для проєктної роботи можуть бути взяті з реального життя. Усі форми і явища життя, їх взаємовідносини можуть стати предметом проєктної діяльності. У процесі роботи над проєктом його ідея перетворюється на робочий інструмент, який визначає підтему, завдання, напрямки пошуку інформації та сприяє формуванню гіпотез щодо очікуваних результатів проєктної роботи.

Британські методисти з викладання іноземних мов Т. Блур і М. Дж. Сент-Джон виділяють три основні типи проєктної роботи. Перший – груповий проєкт, у межах якого вся група працює над спільною темою, а кожен учасник досліджує окремий її аспект. Другий тип – міні-дослідження, що передбачає індивідуальне виконання соціологічного опитування із застосуванням анкет і проведенням інтерв'ю. Третій різновид – проєкт на основі літературного джерела, який полягає у виборі певної теми для читання й подальшій самостійній роботі над нею [8].

На нашу думку, зазначені типи проєктів найбільшою мірою сприяють розвитку творчих здібностей особистості, її прагнення до самореалізації та самовдосконалення, а також формуванню власної позиції й ініціативи. Ефективність застосування такого підходу у вивченні іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки комунікативні ситуації, в яких відбувається представлення проєктів, наближені до реального мовного середовища [15; 16; 18]. Важливим чинником успішної реалізації проєктної діяльності є самостійність студентів під час виконання завдань. Водночас необхідною умовою є наявність у них достатнього рівня володіння лексико-граматичними навичками, що дозволяють досягати поставлених цілей. Завдання мають бути логічно структурованими, відповідати тематиці та меті проєкту. Метод проєктів ефективно застосовується як у межах аудиторної роботи, так і під час позаурочних заходів. При цьому успішність позакласної проєктної діяльності значною мірою залежить від рівня мотивації студентів, їх зацікавленості та підтримки з боку викладача.

Таким чином, метод проєктів можна розглядати як цілісну систему навчання, що виступає гнучкою формою організації освітнього процесу та орієнтується на стимулювання творчого потенціалу особистості через створення студентом нового продукту під керівництвом викладача [17, с. 225]. Завдання проєктного характеру сприяють індивідуалізації навчання іноземної мови, формують навички ефективного міжособистісного спілкування й командної взаємодії. Вони також створюють умови для розвитку самостійності студентів у процесі навчання, вміння висловлювати власні думки й емоції, брати відповідальність за результати своєї роботи та навчальні досягнення. Студенти мають змогу самостійно добирати джерела інформації та літературу, а також обирати формат презентації опрацьованого матеріалу.

У науковій літературі виокремлюють кілька типів проєктних досліджень. Серед них – теоретичні розвідки, навчальні відеоекскурсії, структуровані й вільні діалоги (відомі як Арістотелівські та Сократівські бесіди), евристичні обговорення, а також презентація результатів наукових досліджень у різних формах: виступах, доповідях, написанні статей, рефератів, участі в конференціях, круглих столах тощо.

Доцільним для впровадження на заняттях з іноземної мови вважаємо використання типів проєктів, запропонованих О. Цимбалом. Серед них виокремлюють: інформаційні проєкти, які передбачають пошук, аналіз і застосування матеріалів у межах обраної теми; дослідницькі проєкти, де чітко формулюються завдання, визначається проблема, мета дослідження та методи її вирішення; рольові або ігрові проєкти, що моделюють комунікативні ситуації, в яких студенти виконують певні ролі; творчі проєкти, результатом яких є створення письмових і художніх робіт (есе, віршів, казок, оповідань, малюнків із текстовим супроводом); а також практичні проєкти, спрямовані на створення конкретного продукту – газети, вебсторінки чи інформаційного стенду [24, с. 21–23].

Основними цілями застосування методу проєктів на заняттях іноземної мови є демонстрація здатності студентів практично застосовувати свій дослідницький досвід, підтримувати інтерес до обраної теми, поглиблювати знання з неї, показувати рівень володіння англійською мовою, а також сприяти підвищенню освітнього рівня та особистісного розвитку [20, с. 15].

Під час підготовки до заняття з іноземної мови, побудованого на основі проєктної методики, викладач має дотримуватися певної послідовності дій. З. Ступчик виділяє такі ключові етапи:

– підготовчий етап, що включає вивчення індивідуальних здібностей і інтересів кожного студента, а також вибір теми та формулювання проблеми проєкту;

– організація учасників, яка полягає у формуванні студентських груп;

– безпосереднє виконання проєкту, що передбачає пошук додаткової інформації, її обговорення і фіксацію;

– презентація результатів проєкту, що включає захист роботи та виступ перед одногрупниками;

– підсумковий етап, пов'язаний з аналізом і оцінкою виконаної проєктної діяльності [21, с. 44].

Питання проєктного навчання активно досліджується в працях С. Щербини [25]. Автор, проаналізувавши роботи відомих британських науковців, зокрема Д. Фред-Бута [27] і С. Хейнса [28], підкреслює, що проєктна діяльність розглядає кінцевий результат як невід'ємну частину самого навчального процесу, звертаючи увагу на його практичну цінність. Проєкт не лише впливає на сприйняття студентами навколишнього світу та їхню самооцінку, а й відкриває нові напрямки для подальшого вивчення і дискусій [28, с. 46].

С. Щербина виокремлює три основні етапи проєктного навчання [25]. На першому етапі формується головне питання проєкту та обговорюються можливі шляхи його розв'язання. Викладач разом зі студентами визначають зміст і межі проєкту, а також передбачають потенційні мовні складнощі, які можуть виникнути під час його реалізації. Обговорюються теми інтерв'ю та джерела інформації, до яких належать друковані матеріали, телепередачі і радіо. Автор наголошує на важливості отримання даних як у усній, так і в письмовій формах. Незалежно від походження інформації – чи то енциклопедії, журнали, усні чи письмові звіти – вона має бути безпосередньо пов'язана з темою дослідження. Оскільки студенти вже знайомі з проблематикою, вони самостійно здійснюють обробку текстових елементів, після чого обговорюють отримані результати у групі [7; 22; 27].

Другий етап, який описує С. Щербина, полягає в зборі матеріалів за темою та аналізі отриманих результатів. На цьому етапі студенти проводять інтерв'ю, роблять записи, збирають друковані й наочні джерела інформації. Учасники проєкту поєднують і застосовують навички читання, письма, говоріння та аудіювання в

реальних комунікативних ситуаціях. Крім того, на цьому етапі формується ряд додаткових умінь, таких як розпізнавання мовних елементів (лексики, синтаксису), висунення припущень щодо змісту повідомлення (прогнозування) та їх подальша перевірка.

Вважаємо, що для визначення кількості та послідовності етапів проєктування важливими є мета та зміст діяльності учасників на кожному з них. Спершу студенти планують свою роботу та готуються до реалізації проєкту, потім безпосередньо виконують завдання, далі презентують отримані результати, а наприкінці підводять підсумки, аналізуючи і оцінюючи створені проекти. Таким чином, варто звернути увагу на дослідження Устименко О. М., де вказується, що процес проектування включає чотири послідовні етапи: 1) підготовчий; 2) виконавчий; 3) презентаційний; 4) підсумковий (див. також [2, с. 76; 12, с. 95]).

На підготовчому етапі, основною метою якого є планування навчально-пізнавальної діяльності студентів у межах майбутнього проєкту, спершу озвучують проблему дослідження і стимулюють самостійну активність учасників. Формуються малі групи (команди), застосовуються різні інтерактивні методики для згуртування і мотивації учасників – це перший крок [23].

Наступним кроком є визначення теми та формату кінцевого продукту проєкту. Після цього планується хід роботи: обговорюється структура проєкту, визначаються етапи виконання завдань, джерела необхідної інформації, а також розподіляються функції між учасниками. Крім того, викладач разом зі студентами прогнозують, які знання, уміння та навички знадобляться для успішного виконання проєкту – це третій крок.

Виконавчий етап на заняттях з іноземної мови має свої особливості, адже саме тут розпочинається мовна та комунікативна підготовка студентів до виконання завдань проєкту, а також їхня робота з пошуку (четвертий крок), аналізу і систематизації зібраної інформації (п'ятий крок).

Мета презентаційного етапу – підготувати та організувати показ результатів проєктної діяльності. Студенти готують презентації, проводять репетиції (шостий крок) і безпосередньо представляють кінцевий продукт у визначеному форматі (сьомий крок).

На заключному етапі здійснюється оцінювання процесу та результатів проєктної роботи як з боку викладача, так і з боку самих студентів через самооцінку та взаємооцінку.

С. Щербина виділяє кілька типів діяльності під час проектної роботи:

– групові завдання, орієнтовані на збір інформації. Студенти можуть працювати індивідуально, в парах або командами як у межах аудиторії, так і поза нею. До завдань належать проведення досліджень, інтерв'ю та пошук даних за обраною темою;

– підготовка письмових матеріалів, таких як анкети, карти, необхідні для збору інформації;

– презентація зібраної інформації, що включає читання записів, пояснення наочного матеріалу та участь у дискусіях;

– оформлення підсумків проєктної роботи з активним залученням дискусій і уточненням отриманих результатів.

Під час розробки проєкту автор радить дотримуватися принципу адекватності основних типів завдань, а також враховувати позитивний вплив різних видів мовленнєвої діяльності один на одного у процесі вивчення іноземної мови. На третьому етапі, за С. Щербиною, відбувається представлення отриманих результатів. Це може бути у форматі дискусії або обговорення. Викладач дає оцінку виконаному проєкту, а студенти аналізують свою роботу і самостійно оцінюють досягнуті результати. Головною складовою цього етапу є підсумкова презентація, яка може бути усною, у вигляді відеозапису або іншого способу демонстрації результатів [25, с. 520–521].

Розглянемо порядок реалізації іншомовної проєктної діяльності на заняттях іноземної мови. Ще наприкінці XIX – на початку XX століття сформувалися два основні підходи до навчання з використанням проєктної технології: лінійний (за професором К. М. Вудвордом) та інтегративний (за професором Ч. Р. Річардсом), які й досі застосовуються викладачами іноземних мов.

Зокрема, К. М. Вудворд запропонував синтетичну модель проєктного навчання, яка була реалізована у створеній ним «школі ручної праці»: учні спочатку здобували необхідні знання, а вже наприкінці циклу уроків виконували проєктні завдання. Натомість аналітична модель Ч. Р. Річардса передбачає інтеграцію проєктного навчання безпосередньо в процес виконання проєкту, без попереднього окремого навчання.

Сучасна практика на заняттях з іноземної мови за лінійною моделлю передбачає, що студенти на першому етапі отримують базові знання, навички та уміння з теми проєкту, потім відпрацьовують іноземномовні вправи, і тільки після цього переходять до роботи над проєктним продуктом. Таким чином, послідовність дій учасників виглядає так: 1) ознайомлення з мовним, комунікативним та лінгвокраїнознавчим матеріалом; 2) виконання вправ для формування необхідних навичок; 3) безпосереднє виконання проєктного завдання, яке є формою іншомовної мовленнєвої практики [29; 30].

За інтегративною моделлю: 1) студенти разом обирають проблематику для роботи; 2) планують подальші кроки проєктної діяльності, визначаючи, які знання, вміння та навички потрібні для розв'язання завдання; 3) необхідні знання та уміння вони отримують у коротких навчальних сесіях (language intervention steps), які чергуються з безпосередніми етапами виконання проєкту; 4) далі студенти презентують результати своєї роботи; 5) на завершення проводять аналіз процесу навчання [23].

Обидві моделі успішно використовуються в сучасній освітній практиці.

Нам видається більш доцільною інтегративна модель, згідно з якою учасники проєкту вже на

початковому етапі вивчення теми планують майбутню роботу, а далі послідовно реалізують її на кожному етапі іншомовного навчального процесу. Необхідні іноземні вміння, навички та знання формуються й удосконалюються безпосередньо в процесі проєктної діяльності. Такий підхід до проєктного навчання іноземних мов є гнучким і легко адаптується до змін в освітньому середовищі колективу.

Крім того, щоб ефективно розв'язати проблему, студентам необхідні не лише знання іноземної мови, а й володіння широким спектром предметних знань, достатніх для розуміння та аналізу проблеми. Окрім цього, вони повинні мати певні інтелектуальні, творчі та комунікативні навички.До інтелектуальних навичок належать уміння працювати з інформацією та англомовними текстами: виділяти головну ідею, шукати потрібну інформацію, аналізувати отримані дані, робити узагальнення і формулювати висновки. У проєктній методиці, окрім вербальних засобів вираження, студенти активно використовують різноманітні інструменти: картинки, колажі, плани, карти, схеми, анкети, таблиці, графіки та діаграми. У фонограмах курсу застосовуються звуконаслідувальні засоби й шумові ефекти, що збагачують навчальний матеріал.

Переваги методу проєктів включають: відсутність готових однозначних відповідей, що імітує реальні життєві ситуації; розвиток умінь до самоосвіти та самоконтролю; формування навичок ефективної командної роботи; підвищення інформаційної грамотності через набуття навичок пошуку, збору та презентації даних; створення сприятливих умов для навчання, де кожен студент має змогу проявити свої здібності; зростання мотивації до навчання; стимулювання самостійності, ініціативності, творчого мислення та здатності до самооцінки; можливість інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін [3].

Основні вимоги до використання проектного методу: наявність вагомої за дослідницьким або творчим планом проблеми, що потребує інтегрованих знань і дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична або пізнавальна значущість очікуваних результатів; самостійна діяльність студентів – індивідуальна, парна або групова; структурування змістовної частини проекту із вказівкою поетапних результатів.

Таким чином, розвиток комунікативних навичок ефективно підтримується різноманітністю засобів передачі інформації. У цій системі навчання широко застосовується мимовільне запам'ятовування лексичних одиниць і граматичних структур під час розв'язання проблемних завдань, що водночас стимулює розвиток творчого мислення та уяви.

Створюються сприятливі умови для вільного висловлення власних думок і глибшого осмислення отриманої інформації. Підготовка, оформлення та представлення проєкту вимагає значно більше часу, ніж виконання традиційних навчальних завдань. Метод проєктної роботи дозволяє досягти кількох цілей одночасно: збагачення словникового запасу, закріплення лексико-граматичних знань, а також створення емоційно позитивної атмосфери під час навчання.

Використання різноманітних засобів для передачі змісту сприяє розкриттю творчого потенціалу студентів. Це ефективне, водночас просте з методичної точки зору рішення, яке слугує основою для побудови проєктних завдань – від початкового рівня з мінімальним мовним наповненням до високого, де мовна складова відіграє ключову роль. Проєктна діяльність відкриває широкі можливості для реалізації справжнього комунікативного підходу у вивченні іноземної мови навіть за умови обмеженого мовного ресурсу.

Використання проєктного методу у викладанні іноземних мов вимагає врахування особливостей цієї дисципліни, що суттєво впливає на організацію навчального процесу. Такий підхід зазвичай передбачає роботу в групах, з акцентом на розвиток комунікативних навичок, ретельний добір мовного матеріалу, а також особливу увагу до представлення результатів проєктів. Студенти охоче беруть участь у такій діяльності, і з часом багато з них із задоволенням демонструють свої напрацювання викладачеві та одногрупникам. Це сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання, підвищенню рівня самоконтролю, а також дає можливість оцінити власні сильні та слабкі сторони.

С. Щербина виділяє такі критерії оцінювання проєктних завдань: вибір студентами теми, практична спрямованість і значущість виконаної роботи; обґрунтованість запропонованих рішень, підходів і висновків; дотримання запланованих етапів проєктування, рівень самостійності та повнота виконання; ступінь творчого підходу, оригінальність матеріального оформлення та презентації проєкту; якість оформлення матеріалів; рівень доповіді – її повнота, аргументованість і переконливість; глибина знань за темою та ерудиція; а також повнота і обґрунтованість відповідей на запитання. Водночас дослідник С. Хейнс зазначає, що цілковито об'єктивно оцінити проєктну роботу складно [25]. Часто оцінювання має враховувати зусилля, які студент доклав для виконання завдання.

Таким чином, проєктний метод є засобом досягнення освітньої мети шляхом ґрунтовного опрацювання певної проблематики, результатом чого має стати конкретний, практично значущий продукт, оформлений у відповідній формі. Цей метод завжди базується на самостійній активності студентів – індивідуальній, у парах або груповій – що здійснюється у межах визначеного періоду.

Безперечно, впровадження проєктної методики у процес навчання іноземної мови позитивно впливає на ефективність її засвоєння. Такий формат роботи не лише стимулює мотивацію, але й сприяє досягненню кращих результатів. Проєктний підхід забезпечує можливість диференційованого та індивідуалізованого навчання, дозволяючи кожному студентові працювати у власному темпі над завданням, яке відповідає його рівню підготовки та можливостям. Це, у свою чергу, створює умови для всебічного розвитку особистості та

розкриття внутрішнього потенціалу кожного учасника навчального процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, проєктні завдання надають можливість студентам виявити свою індивідуальність через активне використання іноземної мови, адже проєктна методика сприяє ефективному формуванню всіх складових іншомовної комунікативної компетенції. Вона дає змогу студентам перейти від пасивного засвоєння готових знань до їх усвідомленого і активного набуття.

Залучення до пошукової діяльності та виконання проєктних завдань сприяє розвитку вольових якостей, формує готовність долати труднощі, перетворюючи іноземну мову на ефективний інструмент самовираження та комунікації.

У нашому дослідженні представлені різні класифікації методу проєктів. Зокрема, проєктні завдання можна поділити на групові проєкти (реалізуються всією групою, при цьому кожен студент вивчає окремий аспект теми), мінідослідження (проводяться індивідуальні соціологічні опитування з використанням анкет і інтерв'ю), а також проєкти, що ґрунтуються на роботі з літературою.

Існує також інша класифікація проєктних завдань: інформаційні (студенти досліджують, аналізують і застосовують інформацію в роботі), дослідницькі (визначають завдання, проблему, мету дослідження та методи її розв'язання), ігрові (учасники виконують ролі в конкретних комунікативних ситуаціях), творчі (створення есе, віршів, казок, оповідань, малюнків з описом), практичні (створення газет, веб-сторінок, оформлення стендів).

Окрім цього, виокремлено теоретичні та відео-екскурсійні проєктні дослідження, вільні та керовані діалоги, евристичні бесіди, захисти науково-дослідних робіт, а також різноманітні наукові звіти у формі виступів, доповідей, статей, рефератів, конференцій і круглих столів.

Важливо враховувати певні вимоги під час роботи за проєктною методикою. Насамперед, проєкт має містити проблему, що є актуальною з наукової та дослідницької точки зору, а також потребує інтегрованих знань для її розв'язання.

Серед основних етапів планування та впровадження навчальних проєктів варто виокремити такі:

- подання та обговорення ситуацій, що допомагають виявити ключові проблеми тематики;
- висування гіпотез щодо вирішення виявлених проблем;
- аналіз і обговорення гіпотез у малих групах;
- індивідуальна та групова робота з підтвердження або спростування гіпотез;
- фінальний етап – захист проєктів і формулювання нових проблем для подальшого дослідження.

Не менш важливими є й результати проєктної роботи, які виконують теоретичну, практичну, моральну та пізнавальну функції. При оцінюванні враховуються такі критерії, як рівень самостійності студентів під час виконання завдань, а також наявність чіткого плану дій і структури проекту. Розробка проєкту передбачає міждисциплінарний підхід, адже для успішного виконання необхідно залучати знання з різних предметних галузей і користуватися підтримкою відповідних експертів.

Застосування методу проєктів у навчанні іноземних мов дає вагомі результати. На заняттях створюється творча атмосфера, в якій кожен студент активно залучений до пізнавального процесу. Це дає змогу зосередити увагу учасників проєкту на суті проблеми, змістовному аспекті, а не лише на лінгвістичних деталях. Метод мотивує студентів до самостійного пошуку шляхів розв'язання проблеми із використанням різноманітних інформаційних ресурсів, а отримані результати презентуються іноземною мовою.

Таким чином, для успішного застосування методу проєктів потрібна ґрунтовна підготовча робота, яка має бути інтегрована у цілісну систему навчання у закладі вищої освіти, а не обмежуватися лише уроками англійської мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрієць А.В. Використання методу проєктів у формуванні писемної англомовної компетентності студентів-філологів: кваліфікаційна робота магістра. Запоріжжя, 2022. 63 с.

2. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: дис. канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2006. 289 с.

3. Боднар В.М. Метод проектів як засіб формування комунікативної компетентності при вивченні англійської мови: посібник. Бібрка: Бібрський ОЗЗСО І-ІІІ ст. імені Уляни Кравченко, 2019. 32 с.

4. Бондаренко Д.Р. Проєктна робота як метод реалізації цілей уроку іноземної мови: бакалаврська робота. Суми, 2020. 27 с.

5. Бурлімова Б. Ефективність підготовки майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи в умовах зво. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. Т. 4. № 138. С. 417–424.

6. Бурлімова Б. Професійна підготовка в контексті фахової мобільності майбутніх майстрів готельно-ресторанної справи. *Наука і техніка сьогодні.* 2024. № 11(39).

7. Бурлімова Б. М., Яслинська К. М. Інноваційні технології вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Bulletin of alfred nobel university. series "pedagogy and psychology".* 2018. № 15. С. 223–227.

8. Волошанська І.В. Зміст та специфіка застосування методу проектів при вивченні іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 19 – 22.

9. Волошина О.В. Застосування педагогічних технологій у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності при підготовці фахівців в аграрних закладах вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 2 (43). С. 526-549.

10. Волошина О. Застосування самостійної роботи у процесі формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів при вивченні іноземної мови в аграрних закладах вищої освіти. *Молодь і ринок.* 2024. № 1 (221). С. 78-91.

11. Волошина О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови в аграрному закладі вищої освіти. *Молодь і ринок.* 2023. № 6-7 (214-215). С. 138-151.

12. Дубко І. В. Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської : дис. канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2012. 284 с.

13. Іванченко Є., Бурлімова Б. Інформаційні технології та інноваційні методики навчання майбутніх бакалаврів з готельно-ресторанної справи у професійній підготовці. *Modern information technologies and innovation*

methodologies of education in professional training methodology theory experience problems. 2023. С. 96–103.

14. Кондратюк А.Л., Малик В.М. Застосування інноваційних освітніх технологій при викладанні іноземної мови для здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 5 (225). С. 54 – 60.

15. Кравець Р.А. Вплив інтернаціоналізації на методологічні підходи до викладання іноземної мови. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2025. № 3 (33). С. 362–381.

16. Кравець Р.А. Ключові компетенції викладача іноземної мови в умовах євроінтеграційних процесів. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2023. № 1 (138). С. 142–149.

17. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 223-230.

18. Малик В.М. Сучасні технології навчання іноземних мов на немовних спеціальностях. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Випуск 2 (55). С. 90 – 100.

19. Проектна технологія URL: http://zakinppo .org.ua/onlajndovidnik-klasnogo-kerivnika/vihovni-tehnologii-taformi-roboti/1256-proektna-tehnologija (дата звернення: 08.05. 2025).

20. Скоцька Ю. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами проектного навчання. *Іноземні мови у сучасній школі*. 2012. № 6. С. 14-17.

21. Ступчик З. Р. Метод проектів як засіб активізації творчої діяльності учнів на уроках англійської мови. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти»*, 11 квітня 2014 року. Луцький національний технічний університет. Луцьк: РВВ Луцького НТУ. 2014. С. 43-46.

22. Турчина Т. В. Проектне навчання на уроках іноземної мови. *Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції* (11-12 березня 2010 р.). Полтава, 2010. С. 91.

23. Устименко О.М. Етапи проектування у навчанні іноземних мов. *World science*. 2016. № 2(6). Т. 5. С. 53 – 56.

24. Цимбал О.М., Тягло О.В., Цимбал П.В. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 109 с.

25. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки: збірник наукових праць. Серія: Філологічні науки; мовознавство,* 2014. Вип. 128. С. 519-522.

26. Яцишин О.М., Малик В.М. Застосування сучасних методик у процесі викладання іноземної мови для здобувачів вищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2025. Вип. 2 (58). С. 57–68.

27. Fried-Booth D.L. Project Work. *Oxford University Press.* 1990. P. 13.

28. Haines S. Projects for the ELT Classroom. *Nelson*. 1989. P. 23–90.

29. Kravets R. Comprehension of methodological approaches to foreign language teaching in conditions of internationalization of higher education institutions. *Молодь і ринок*. 2025. № 4 (236). С. 42–50.

30. Malyk V. Internationalization of higher education institutions as one of the pedagogical conditions for the development of foreign language communicative culture of students. *Educational Challenges.* 2025. Vol. 30. Issue 2. P. 176–190.

31. Malyk V. Psycholinguistic factors of foreign language acquisition. *Scientia et Societus.* 2024. Т.3. № 2. С. 82–92.

32. Michael Knoll Project method URL: https://www.academia.edu/26740694/Project_Method_2014_ (дата звернення: 08.05. 2025).

33. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century URL: https://www.researchgate. net/publication/275685844_Project Based_Learning_ A_Critical_Pedagogy_for_the_Twenty-First_Century (дата звернення: 08.05. 2025).

REFERENCES

1. Andriiets, A. V. (2022). Vykorystannia metodu proiektiv u formuvanni pysemnoi anhlomovnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Using the project method in the formation of written English language competence of philology students]: kvalifikatsiina robota mahistra, Zaporizhzhia. 63 s. [in Ukrainian]

2. Arvanitopulo, E. H. (2006). Proektna metodyka navchannia anhliiskoi movy na starshomu stupeni litseiu [Project-based methodology for teaching English at the senior level of the lyceum]: dys….kand. ped. nauk:13.00.02. K. 289 s. [in Ukrainian]

3. Bodnar, V. M. (2019). Metod proektiv yak zasib formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti pry vyvchenni anhliiskoi movy [The project method as a means of forming communicative competence in learning English]: posibnyk. Bibrka: Bibrskyi OZZSO I-III st. imeni Uliany Kravchenko. 32 s. [in Ukrainian]

4. Bondarenko, D. R. (2020). Proiektna robota yak metod realizatsii tsilei uroku inozemnoi movy [Project work as a method of implementing the goals of a foreign language lesson]: bakalavrska robota, Sumy. 27 p. [in Ukrainian]

5. Burlimova, B. (2024). Efektyvnist pidhotovky maibutnikh bakalavriv hotelno-restorannoi spravy v umovakh zvo [The effectiveness of training future bachelors of hotel and restaurant business in conditions of]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Issue 4. № 138. S. 417–424. [in Ukrainian]

6. Burlimova, B. (2024). Profesiina pidhotovka v konteksti fakhovoi mobilnosti maibutnikh maistriv hotelno-restorannoi spravy [Professional training in the context of professional mobility of future masters of the hotel and restaurant business]. Nauka i tekhnika sohodni. № 11(39). [in Ukrainian]

7. Burlimova, B. M. & Yaslynska, K. M. (2018). Innovatsiini tekhnolohii vyvchennia inozemnoi movy u VNZ [Innovative technologies for learning a foreign language in universities]. Bulletin of alfred nobel university. series "pedagogy and psychology". № 15. S. 223–227. [in Ukrainian]

8. Voloshanska, I.V. (2018). Zmist ta spetsyfika zastosuvannia metodu proektiv pry vyvchenni inozemnoi movy [Content and specifics of the application of the project method in learning a foreign language]. Molodyi vchenyi. 3.1 (55.1). S. 19–22. [in Ukrainian]

9. Voloshyna, O.V. (2025). Zastosuvannia pedahohichnykh tekhnolohii u protsesi formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti pry pidhotovtsi fakhivtsiv v ahrarnykh zakladakh vyshchoi osvity. Nauka i tekhnika sohodni Science and technology today. 2 (43). S. 526-549. [in Ukrainian]

10. Voloshyna, O. (2024). Zastosuvannia samostiinoi roboty u protsesi formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pry vyvchenni inozemnoi movy v ahrarnykh zakladakh vyshchoi osvity. Molod i rynok - Youth and the market. 1 (221). S. 78-91. [in Ukrainian]

11. Voloshyna, O. (2023). Formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy v ahrarnomu zakladi vyshchoi osvity. Molod i rynok - Youth and the market. 6-7 (214-215). S. 138-151. [in Ukrainian]

12. Dubko, I. V. (2012). Metod proektiv u navchanni uchniv osnovnoi shkoly pysma nimetskoiu movoiu pislia

anhliiskoi [Project method in teaching elementary school students writing in German after English]:dys. … kand. ped. nauk:13.00.02. K. 284 s. [in Ukrainian]

13. Ivanchenko, Ye., & Burlimova, B. (2023). Informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia maibutnikh bakalavriv z hotelno-restorannoi spravy u profesiinii pidhotovtsi [Information technologies and innovative teaching methods for future bachelors in the hotel and restaurant business in professional training]. Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems. S. 96–103. [in Ukrainian]

14. Kondratiuk, A.L., & Malyk, V.M. 2024. Zastosuvannia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii pry vykladanni inozemnoi movy dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Application of innovative educational technologies in teaching a foreign language to higher education students]. Molod i rynok. 5 (225). S. 54-60. [in Ukrainian]

15. Kravets, R.A. (2025). Vplyv internatsionalizatsii na metodolohichni pidkhody do vykladannia inozemnoi movy [The impact of internationalization on methodological approaches to teaching a foreign language].Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»). 3 (33). S. 362–381. [in Ukrainian]

16. Kravets, R. (2023). Kliuchovi kompetentsii vykladacha inozemnoi movy v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv. Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho - Bulletin of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradsky National University. 1 (138). S. 142-149. [in Ukrainian]

17. Kuprikova, S.V. (2013). Shliakhy realizatsii proektnoi metodyky pry navchanni inozemnoi movy [Ways to implement project methodology in teaching a foreign language]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 4. S. 223-230. [in Ukrainian]

18. Malyk, V.M. (2024). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov na nemovnykh spetsialnostiakh. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky - Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. 2 (55). S. 90-100. [in Ukrainian]

19. Proektna tekhnolohiia [Project technology]. URL: http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasnogo-kerivnika/vihovni-tehnologii-taformi-roboti/1256-proektna-tehnologija (accessed May 08, 2025). [in Ukrainian]

20. Skotska, Yu. (2012). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv zasobamy proektnoho navchannia [Activation of students' cognitive activity through project-based learning]. Inozemni movy u suchasnii shkoli. 6. S. 14-17. [in Ukrainian]

21. Stupchyk, Z.R. (2014). Metod proektiv yak zasib aktyvizatsii tvorchoi diialnosti uchniv na urokakh anhliiskoi movy [The project method as a means of activating students' creative activity in English lessons]. Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii «Aktualni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistychni, metodychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty». 11 kvitnia 2014 roku. Lutskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet. Lutsk: RVV Lutskoho NTU. S. 43-46. [in Ukrainian]

22. Turchyna, T. V. (2010). Proektne navchannia na urokakh inozemnoi movy [Project-based learning in foreign language lessons]. Zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (11-12 bereznia 2010r.). Poltava, S. 91. [in Ukrainian]

23. Ustymenko, O.M. (2016). Etapy proektuvannia u navchanni inozemnykh mov [Stages of design in foreign language teaching]. World science. Issue 2(6). V. 5. S. 53 – 56. [in Ukrainian]

24. Tsymbal, O.M., Tiahlo, O.V., & Tsymbal, P.V. (2008). Proektna tekhnolohiia, krytychne myslennia i hromadianska osvita v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [Project technology, critical thinking and civic education in the process of learning English]. Kh.: Vyd. hrupa «Osnova». 109 s. [in Ukrainian]

25. Shcherbyna, S.V. (2014). Zastosuvannia proektnoho metodu u vykladanni inozemnoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Application of the project method in teaching a foreign language in a higher educational institution]. Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Filolohichni nauky; movoznavstvo. 128. S. 519-522. [in Ukrainian]

26. Yatsyshyn, O.M., & Malyk, V.M. 2025. Zastosuvannia suchasnykh metodyk u protsesi vykladannia inozemnoi movy dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Application of modern methods in the process of teaching a foreign language to higher education students]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. 2(58). S. 57 – 68. [in Ukrainian]

27. Fried-Booth, D.L. (1990). Project Work. Oxford University Press. P. 13. [in English]

28. Haines, S. (1989). Projects for the ELT Classroom. Nelson. Pp. 23-90. [in English]

29. Kravets, R. (2025). Comprehension of methodological approaches to foreign language teaching in conditions of internationalization of higher education institutions. Molod i rynok. 4 (236). S. 42–50. [in English]

30. Malyk, V. (2025). Internationalization of higher education institutions as one of the pedagogical conditions for the development of foreign language communicative culture of students. Educational Challenges. Vol. 30. Issue 2. S. 176–190. [in English]

31. Malyk, V.M. (2024). Psycholinguistic factors of foreign language acquisition. Scientia et Societus.V.3. Issue 2. S. 82–92. [in English]

32. Michael Knoll Project method. URL: https://www.academia.edu/26740694/Project_Method_2014_(accessed May 08, 2025). [in English]

33. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. URL: https://www.researchgate.net/publication/275685844_Project Based_Learning_A_Critical_Pedagogy_for_the_Twenty-First_Century (accessed May 08, 2025). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МАЛИК Валентина – доктор філософії з педагогіки, викладач іноземних мов кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика.

БУРЛІМОВА Богдана – аспірант Вінницького педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх бакалаврів готельно-ресторанної справи; формування фахової мобільності здобувачів вищої освіти; педагогічні умови та технології підготовки фахівців сфери гостинності; інноваційні методи навчання у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MALYK Valentyna – Ph.D. in Pedagogy, Lecturer of Foreign Languages, Ukrainian and Foreign Language Department of Vinnytsia National Agrarian University.

Scientific interests: applied linguistics.

BURLIMOVA Bohdana – Post Graduate Student Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future bachelors of the hotel and restaurant business; formation of professional mobility of higher education applicants; pedagogical conditions and technologies for training specialists in the field of hospitality; innovative teaching methods in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 373:512
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-256-262

ЧЕПОК Ольга –
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри вищої математики і статистики
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8514-2769
e-mail: chepok.oo@pdpu.edu.ua

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЛАНІМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ НАЦІОНАЛЬНОГО МУЛЬТИПРЕДМЕТНОГО ТЕСТУ

У статті представлено комплексне дослідження проблеми підготовки здобувачів повної загальної середньої освіти до складання Національного мультипредметного тесту (НМТ) з математики, зокрема в частині змістового блока «Планіметрія». Актуальність роботи зумовлена суперечністю між постійним оновленням вимог до тестових завдань та недостатньою адаптивністю традиційних навчальних матеріалів до сучасних умов освітнього процесу в Україні, що ускладнюється воєнним станом, психологічним виснаженням учнів та фрагментарністю знань через нестабільність навчання. Планіметричні задачі складають фундаментальний розділ, що становить основу для розв'язання більшості геометричних задач у структурі НМТ. Розроблено та теоретично обґрунтовано авторську систему інтенсивної підготовки, яка включає поурочну програму, методичний збірник та конспекти занять. Програма розрахована на 24 заняття протягом двох місяців і базується на принципах системності, наочності та поступового підвищення когнітивної складності. У межах дослідження було деталізовано кожен етап підготовки: від актуалізації знань про елементарні геометричні фігури до розв'язання складних комбінованих задач на вписані та описані многокутники, площі фігур та вектори. Навчально-методичні матеріали орієнтовані на специфічні формати завдань НМТ: тести з однією правильною відповіддю та завдання на встановлення логічних відповідностей, які вимагають не лише репродуктивного відтворення формул, а й глибокого аналітичного мислення. Ефективність запропонованої методики перевірено під час педагогічного експерименту за участю 15 учнів старших класів. На констатувальному етапі було діагностовано переважно фрагментарний рівень знань та типові помилки, пов'язані з візуальним сприйняттям рисунків без належного теоретичного обґрунтування. Формувальний етап експерименту передбачав впровадження розробленої системи занять із використанням індивідуального підходу та акцентом на аналіз геометричних тверджень. Результати контрольного етапу підтвердили висунуту гіпотезу: середня успішність учнів значно зросла, що відображено у позитивній динаміці відсоткового виконання завдань (із суттєвим прогресом у виконанні багатокомпонентних задач на відповідність). Кількісні та якісні показники свідчать про формування стійких навичок застосування теорем у нестандартних ситуаціях. Практична значущість дослідження полягає у створенні готового до впровадження інструментарію для вчителів і репетиторів. Перспективи подальших розвідок окреслено в напрямі цифровізації методики та розробки аналогічних систем для стереометрії та алгебри.

Ключові слова: *Національний мультипредметний тест (НМТ), математика, планіметрія, геометричні задачі, підготовка до розв'язування завдань з планіметрії, навчально-методичні матеріали з планіметрії.*

CHEPOK Olga –
candidate of physical and mathematical sciences,
lecturer at department of higher mathematics and statistics
of the State institution «South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8514-2769
e-mail: chepok.oo@pdpu.edu.ua

COMPLETE SEQUENCES OF INTEGERS IN MATHEMATICS COURSES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a comprehensive study on the problem of preparing students of complete general secondary education for the National Multi-Subject Test (NMT) in mathematics, specifically focusing on the «Planimetry» content block. The relevance of the work is driven by the contradiction between the constant updating of test requirements and the insufficient adaptability of traditional educational materials to the modern conditions of the educational process in Ukraine. This situation is further complicated by the state of war, the psychological exhaustion of students, and the fragmentation of knowledge caused by instructional instability. Planimetric problems constitute a fundamental section that forms the basis for solving the majority of geometric tasks within the NMT structure. An original intensive training system has been developed and theoretically substantiated, which includes a lesson-by-lesson curriculum, a methodical manual, and session outlines. The program is designed for 24 sessions over two months and is based on the principles of consistency, visualization, and the gradual increase of cognitive complexity. Within the scope of the study, each stage of preparation was detailed: from the actualization of knowledge regarding elementary geometric figures to the solution of complex combined problems involving inscribed and circumscribed polygons, areas of figures, and vectors. The teaching and methodological materials are oriented toward specific NMT task formats: multiple-choice tests with a single correct answer and logical matching tasks, which require not only the reproductive recall of formulas but also deep analytical thinking. The effectiveness of the proposed methodology was verified during a pedagogical experiment involving 15 high school students. At the diagnostic stage, a predominantly fragmented level of knowledge and typical errors related to the visual perception of figures without proper theoretical justification were identified. The formative stage of the experiment involved the implementation of the developed session system using an individualized approach with an emphasis on the analysis of geometric statements. The results of the final stage confirmed the hypothesis: student performance increased significantly, which is reflected in the positive dynamics of the percentage of completed tasks (with substantial progress in solving multi-component matching problems). Quantitative and qualitative indicators demonstrate the formation of stable skills in applying theorems to non-standard situations. The practical significance of the research lies in the creation of a ready-to-implement toolkit for teachers and tutors. Prospects for further research are outlined in the direction of digitalizing the methodology and developing similar training systems for stereometry and algebra.

Key words: *National Multi-Subject Test (NMT), mathematics, planimetry, geometric problems, preparation for solving planimetry tasks, teaching and methodological materials in planimetry.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Незважаючи на реформування сучасної системи освіти України наразі спостерігається певні складності у підготовці до НМТ з математики.

Одним із головних викликів у підготовці до НМТ з математики є постійне оновлення та ускладнення банку завдань, а також поява нових типів завдань. Шкільні підручники та популярні збірники, включно з матеріалами для профільних класів, часто не встигають відобразити ці зміни у змісті завдань НМТ з математики, що створює додаткові труднощі під час підготовки до НМТ. Ситуацію ускладнюють і воєнні обставини: нестабільність навчального процесу, регулярні повітряні тривоги, психологічне виснаження учнів та вимушені перерви. Як результат, підготовка абітурієнтів нерідко виявляється недостатньою для повного опанування матеріалу, передбаченого програмою НМТ з математики. Варто зазначити, що програма НМТ з математики з 2019 року залишається практично незмінною та, вочевидь, потребує оновлення.

Традиційно, завдання з геометрії складають третину серед усіх завдань НМТ з математики, проте саме вони викликають найбільше труднощів. Аналіз завдань НМТ показує, що, серед завдань з геометрії, окрім стандартних обчислювальних задач, присутні теоретичні питання з вибором правильних тверджень, що потребують упевненого знання означень, властивостей геометричних фігур та основних теорем шкільного курсу геометрії, зокрема, планіметрії. До того ж завдання з геометрії охоплюють увесь шкільний курс планіметрії та стереометрії й часто вимагають одночасного застосування матеріалу з кількох тем.

Усе це зумовлює потребу в цілісній, послідовній і методично продуманій підготовці з геометрії, яка у деяких випадках повинна бути навіть інтенсивнішою, ніж підготовка до алгебраїчних розділів. Отже, актуальним є розробка спеціальних навчально-методичних матеріалів з підготовки до НМТ, насамперед із планіметрії, що забезпечували б структуроване повторення теорії та формування стійких навичок розв'язування тестових задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У курсах математики закладів загальної середньої освіти планіметрія подається в межах класичної евклідової геометрії, витоки якої пов'язані з роботами давньогрецького вченого Евкліда, у роботі якого «Початки» (III ст. до н. е.) вперше було систематизовано аксіоматичний підхід до побудови геометричної теорії, що й нині становить теоретичну основу шкільного курсу геометрії [5].

Опановування планіметрії, як розділу геометрії, який вивчає фігури на площині, спрямоване на розвиток у здобувачів освіти уміння логічно міркувати, доводити твердження, аналізувати геометричні конфігурації та будувати висновки, спираючись на означення, аксіоми та вже встановлені теореми. У процесі навчання учні знайомляться з основними геометричними поняттями, такими як точка, пряма, відрізок, кут, трикутник, чотирикутник, коло тощо, а також навчаються працювати з кількісними значеннями геометричних величин, такими як довжини відрізків, міри кутів, міри площ тощо.

У контексті підготовки до Національного мультипредметного тесту (НМТ) з математики планіметрія має особливе значення, оскільки геометричний складник відповідно до чинної програми та специфікації УЦОЯО є обов'язковим й охоплює близько третини всіх завдань, приблизно дві третини якого складає планіметрія. Це зумовлює необхідність глибокого та системного опрацювання планіметричного матеріалу [2].

Зміст програми ЗНО з математики 2019 року, яка до 2025 року використовувалася і як програма НМТ, охоплює всі тематичні блоки шкільного курсу планіметрії та визначає компетентності, якими повинен володіти абітурієнт для успішного виконання тесту [2].

Структура НМТ останні роки не змінюється, її аналіз показує, що у тесті міститься кілька завдань з планіметрії різних форматів: із вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності (а саме 4 завдання з 22 завдань НМТ з математики – див. рис. 1) [4].

Навчальний предмет	Змістові лінії	Кількість завдань		
		Завдання з вибором правильної відповіді	Завдання на встановлення відповідності	Завдання з короткою відповіддю
Алгебра і початки аналізу	Числа і вирази	4	1	0
	Рівняння і нерівності	3	0	1
	Функції, прогресії	2	1	1
	Елементи комбінаторики, початки теорії ймовірностей та елементи статистики	1	0	1
Геометрія	Планіметрія	3	1	0
	Стереометрія	2	0	1
	Усього	**15**	**3**	**4**

Рис. 1.Структура НМТ з математики за змістовими лініями[1, с.4]

Зрозуміло, що вдале розв'язання стереометричних завдань, які традиційно присутні серед завдань з короткою і, також потребує знань, умінь та навичок з планіметрії.

Серед геометричних завдань НМТ останніх років у кожному варіанті присутній принаймні одне тестове завдання, яке визначає знання теорії (див, наприклад, рис. 2)

7. Які з наведених тверджень є правильними?

I. Існує прямокутна трапеція, навколо якої можна описати коло.
II. Існує прямокутна трапеція, у яку можна вписати коло.
III. Існує прямокутна трапеція, висота якої вдвічі менша за більшу бічну сторону.

А	Б	В	Г	Д
лише I	лише II	лише III	лише II і III	I, II та III

Рис. 2 Завдання з теорії НМТ за 24 травня 2025 [1].

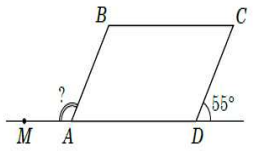
Такі завдання передбачають перевірку не лише теоретичних знань, а й глибокого розуміння властивостей геометричних фігур, уміння аналізувати твердження та застосовувати геометричні знання в нестандартних ситуаціях. При цьому такі завдання охоплюють практично всі

теми шкільного курсу планіметрії та нерідко вимагають комплексного використання знань із кількох розділів одночасно [3].

Також серед тестів присутнє обчислювальні завдання з різни планіметричних тем (рис. 3).

Серед завдань НМТ з математики за 2024 рік у кожному варіанті було присутнє завдання на знаходження відрізків за допомогою тригонометричних співвідношень у прямокутному трикутнику, при цьому лінійні велични та кути були подані у виді параметрів (див., наприклад, рис. 4).

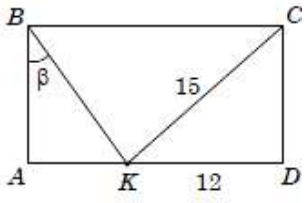
Сторона CD паралелограма $ABCD$ утворює з прямою AD кут, градусна міра якого дорівнює 55° (див. рисунок). Визначте градусну міру кута MAB.



А	Б	В	Г	Д
35°	125°	145°	55°	135°

Рис. 3. Завдання НМТз математики за 17 травня 2025 року [1].

11. На рисунку зображено прямокутник $ABCD$. Точка K лежить на стороні AD. Визначте периметр прямокутника, якщо $CK = 15$, $KD = 12$, $\angle ABK = \beta$.

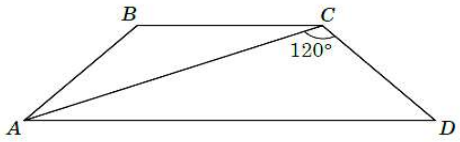


А $42 + \frac{18}{\operatorname{tg}\beta}$
Б $42 + 18\cos\beta$
В $42 + 18\operatorname{tg}\beta$
Г $42 + \frac{18}{\sin\beta}$
Д $42 + 18\sin\beta$

Рис. 4. Завдання НМТз математики за 6 червня 2024 року[22].

Особливу увагу серед варто приділити завданням на відповідність з планіметрії (див, наприклад, рис. 5), розв'язання яких потребує не лише відтворення окремих формул чи властивостей, а насамперед глибокого розуміння теоретичного матеріалу, уміння виконувати цілісний геометричний аналіз умови та рисунка, встановлювати логічні зв'язки між геометричними об'єктами та їх властивостями, а також поєднувати знання з кількох тем планіметрії в межах однієї задачі.

16. Діагональ AC рівнобічної трапеції $ABCD$ утворює зі стороною CD кут 120° (див. рисунок). Довжини основ трапеції дорівнюють 12 *см* і 30 *см*. До кожного початку речення (1–3) доберіть його закінчення (А – Д) так, щоб утворилося правильне твердження.



Початок речення	*Закінчення речення*
1 Довжина середньої лінії трапеції дорівнює	**А** 9 *см*.
2 Довжина проекції сторони AB на пряму AD дорівнює	**Б** $20\sqrt{3}$ *см*.
3 Довжина радіуса кола, описаного навколо трапеції, дорівнює	**В** 21 *см*.
	Г $10\sqrt{3}$ *см*.
	Д 18 *см*.

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					

Рис. 5. Завдання НМТ з математики за 6 червня 2024 року[22].

Наприклад, для розв'язання задачі на рис 5. необхідно знати властивості рівнобічної трапеції, означення середньої лінії трапеції та формулу її довжини як півсуми основ. Важливими є володіння поняттям про проєкцію відрізка на пряму та вміння знаходити її довжину з використанням тригонометричних співвідношень у прямокутному трикутнику. Треба пригадати умови існування кола, описаного навколо чотирикутника, для знаходження радіуса якого задача вимагає вміння виконувати геометричний аналіз складної фігури, переходити до допоміжних трикутників, знаходити радіус кола, описаного навколо трикутника за допомогою тригонометричних співвідношень у довільному трикутнику.

Розглянемо результати аналізу завдань та результатів зовнішнього незалежного оцінювання та Національного мультипредметного тесту (НМТ) з математики, оприлюднений Українським центром оцінювання якості освіти.

Поширеними є помилки, пов'язані з аналізом рисунка. Учні часто сприймають рисунок як точну

модель задачі, не перевіряючи, які властивості дійсно випливають з умови, а які є лише візуальними припущеннями. Це призводить до помилкових висновків щодо рівності відрізків, величин кутів або взаємного розташування елементів фігури. За спостереженнями УЦОЯО, вступники нерідко ігнорують необхідність логічного обґрунтування своїх міркувань, обмежуючись інтуїтивним сприйняттям зображення[4].

Ще однією суттєвою проблемою є слабка сформованість навичок комплексного використання знань. За даними аналітичних звітів УЦОЯО, вступники часто успішно виконують завдання, що передбачають пряме застосування однієї формули або властивості, однак зазнають труднощів у ситуаціях, де необхідно поєднати знання про кути, трикутники, чотирикутники та коло в межах однієї задачі. Це свідчить про фрагментарність знань і відсутність цілісного уявлення про структуру планіметричного матеріалу [4].

Узагальнені результати, наведені Українським центром оцінювання якості освіти, підтверджують доцільність упровадження спеціально організованої методики підготовки з планіметрії, спрямованої на поглиблення теоретичних знань, формування логічного мислення та вміння комплексно застосовувати геометричні властивості під час виконання тестових завдань [4].

У нашій роботі ми взяли **за мету** розробити та обґрунтувати програму, відповідний до неї навчально-методичний збірник, а також конспекти занять з планіметрії для підготовки до НМТ з математики, що забезпечує системне та поетапне повторення навчального матеріалу, а також дослідити ефективність запропонованих методичних матеріалів за допомогою педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Представимо детальніше програму підготовки до виконання завдань НМТ з планіметрії (див., таблиця 1), розраховану на два місяці із проведенням трьох занять на тиждень. Загальна кількість занять становить 24 (2 місяці по 3 заняття на тиждень по 60 хвилин кожне). Програма передбачає послідовне опрацювання всіх основних тем шкільного курсу планіметрії. До кожної теми програми розроблено методичний матеріал, який включає теоретичну частину, типові завдання, а також, тестові завдання НМТ за темою.

Таблиця 1.

Поурочна програма підготовки з планіметрії

Тиждень	№ заняття	Тема заняття	Зміст роботи
1	1	Елементарні геометричні фігури	Точка, пряма, відрізок, промінь. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	2	Кути	Види кутів, вертикальні та суміжні. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	3	Паралельні прямі	Ознаки та властивості. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
2	4	Трикутники. Ознаки рівності трикутників	Трикутник та його елементи. Сума кутів трикутника. Зовнішній кут трикутника. Види трикутників, периметр трикутника. Нерівність трикутника Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	5	Медіани, бісектриси, висоти трикутника	Застосування властивостей елементів трикутника. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	6	Рівнобедрений та різносторонній трикутники	Властивості, стандартні задачі. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
3	7	Теорема Фалеса	Застосування теореми Фалеса,середня лінія трикутника Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	8	Подібність трикутників	Ознаки подібності трикутників, периметр та площа подібних многокутників. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	9	Розв'язування задач на подібність трикутників	Тематичний контроль, тестові завдання НМТ, завдання на відповідність
4	10	Прямокутний трикутник	Прямокутний трикутник, ознаки рівності прямокутних трикутників, прямокутний трикутник з кутом 30^0 . Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	11	Теорема Піфагора. Метричні	Теорема Піфагора та обернена до неї, єгипетський

		співвідношення у прямокутному трикутнику.	трикутник. Метричні співвідношення у прямокутному трикутнику. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	12	Тригонометричні функції у прямокутному трикутнику. Теорема косинусів. Теорема синусів.	Означення функції у прямокутному трикутнику. Основні тригонометричні тотожності, формули зведення. Теорема косинусів, властивості. Теорема синусів, властивості. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
5	10	Паралелограм, прямокутник, ромб	Основні властивості та ознаки паралелограма, прямокутника, ромба, квадрата. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	11	Трапеція	Трапеція. Середня лінія трапеції. Рівнобічна трапеція та її властивості. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	12	Многокутники. Правильні многокутники.	Многокутники. Правильні многокутники. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
6	13	Коло і круг. Дотична до кола	Основні елементи кола, дотична ло кола. Відрізки дотичних до кола. Властивості дотичної та січної. Кути у колі. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	14	Вписані та центральні кути	Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	15	Вписані та описані многокутники	Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
7	19	Площі плоских фігур	Формули, обчислення площ плоских фігур та їх застосування. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	20	Комбіновані задачі на площі	Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	21	Площа круга. Сектор, сегмент	Тематичний контроль, тестові завдання НМТ, завдання на відповідність
8	22	Геометричні перетворення	Симетрія, поворот, паралельне перенесення, перетворення подібності, гомотетія. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	23	Вектори та координати на площині	Основні поняття та формули по темі. Типові завдання по темі, тестові завдання НМТ, завалення на відповідність
	24	Підсумкове тестування	Підсумкове тестування та аналіз результатів

У межах нашої роботи було проведено педагогічний експеримент, який спрямовано на перевірку результативності систематизованої підготовки учнів до НМТ з математики з використанням спеціалізованого збірника з планіметрії за вищевказаною програмою.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що використання розробленої програми та спеціалізованого збірника з планіметрії, побудованого за принципами системності, наочності та поступового ускладнення, сприятиме підвищенню результативності підготовки учнів до НМТ з математики.

Дослідження проводилося протягом двох місяців і охоплювало 15 учнів, які перебували на етапі активної підготовки до Національного мультипредметного тесту з математики. До вибірки увійшли учні старших класів закладів загальної середньої освіти. Добір учасників експерименту здійснювався з урахуванням їхньої готовності брати участь у дослідженні та регулярності відвідування занять.

На констатувальному етапі було проведено вхідне діагностичне тестування, метою якого було визначення початкового рівня знань учнів з планіметрії. Тестові завдання були укладені відповідно до чинної програми НМТ з математики, затвердженої Українським центром оцінювання якості освіти, та за своєю структурою максимально наближені до формату реального тестування.

Співвідношення кількості завдань було встановлено як 3 : 1, а саме містило 12 тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді (1 бал кожне) та 4 завдання на встановлення

відповідності (по 2,5 бали кожне). Загальна кількість балів вхідного тестування становила 22 бали.

Результати вхідного тестування засвідчили, що більшість учасників експерименту мають фрагментарні знання з планіметрії: учні часто допускали помилки у завданнях теоретичного характеру, мали труднощі з вибором правильних тверджень та застосуванням кількох геометричних властивостей одночасно (рис. 6).

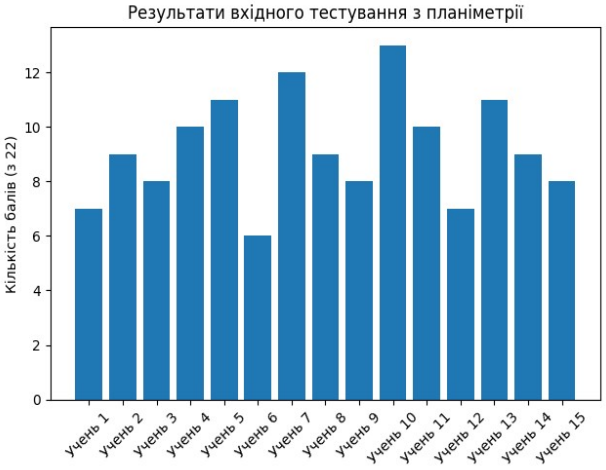


Рис. 6. Результати вхідного тестування

Отримані результати вхідного тестування підтвердили доцільність і необхідність впровадження спеціально організованої методики підготовки до НМТ з планіметрії. Вони стали підґрунтям для розробки та реалізації формувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на системне повторення теоретичних відомостей, відпрацювання типових тестових завдань та формування в учнів стійких навичок аналізу геометричних тверджень у форматі НМТ.

Формувальний етап експерименту тривав основну частину дослідження та був спрямований на реалізацію розробленої методики підготовки до НМТ з планіметрії.

Реалізація системи підготовчих занять до Національного мультипредметного тесту з математики з теми «Планіметрія» здійснювалася в межах формувального етапу педагогічного експерименту та ґрунтувалася на розробленій програмі підготовки, розрахованій на два місяці навчання. Заняття проводилися тричі на тиждень, загальна кількість занять становила 24, тривалість кожного заняття становило 60 хвилин. До експерименту було залучено 15 учнів, рівень підготовки яких на початковому етапі було визначено за допомогою вхідного тестування.

Система підготовчих занять реалізовувалася за принципом поетапного та послідовного опрацювання основних тем шкільного курсу планіметрії відповідно до чинної програми НМТ з математики. Особлива увага приділялася формуванню цілісного уявлення про геометричні об’єкти та їх властивості, розвитку вміння аналізувати геометричні конфігурації та застосовувати теоретичні знання у тестових завданнях різних форматів.

Кожне заняття будувалося за сталою структурою, що включала актуалізацію опорних знань, пояснення нового матеріалу з опорою на наочність, виконання тренувальних вправ та тестових завдань у форматі НМТ, а також етап рефлексії та аналізу типових помилок.

Закріплення матеріалу здійснювалося через систему вправ різного рівня складності: від базових завдань на впізнавання властивостей геометричних фігур до комбінованих задач, які потребують одночасного застосування кількох теоретичних положень. Обов’язковим елементом кожного заняття були тестові завдання, відібрані з матеріалів ЗНО та НМТ минулих років, що дозволяло учням поступово адаптуватися до формату та специфіки оцінювання.

У процесі реалізації системи підготовчих занять активно використовувався принцип індивідуалізації навчання. З урахуванням результатів вхідного тестування учням пропонувалися додаткові завдання для усунення виявлених прогалин у знаннях. Окремі учні отримували індивідуальні консультації та додаткові тренувальні матеріали, що сприяло вирівнюванню рівня підготовки групи.

На контрольному етапі педагогічного експерименту було проведено підсумкове тестування, аналогічне за структурою та рівнем складності вхідному тесту.

Результати підсумкового тестування (див., рис. 7) засвідчили суттєве зростання рівня навчальних досягнень учнів порівняно з початковими показниками.

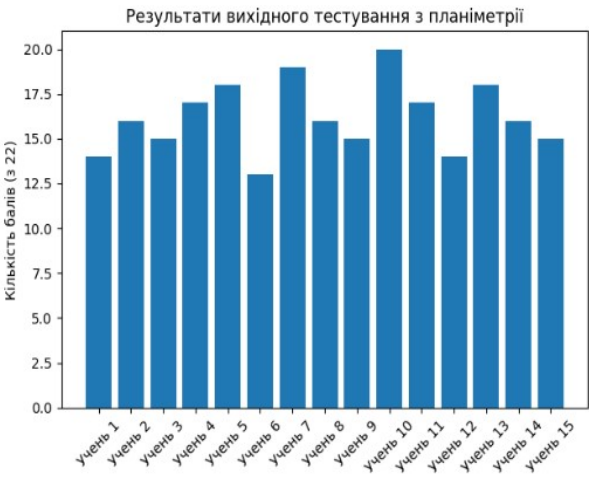


Рис. 7. Результати вихідного тестування з планіметрії (підсумковий етап експерименту).

Порівняльний аналіз результатів вхідного та підсумкового тестувань показав стабільну позитивну динаміку у всіх учасників експерименту (рис. 8.)

Відсотковий аналіз виконання тестових завдань підтвердив результати кількісного порівняння. Середній відсоток виконання тесту після формувального етапу експерименту істотно зріс, що відображено на відповідних діаграмах (рис. 9)

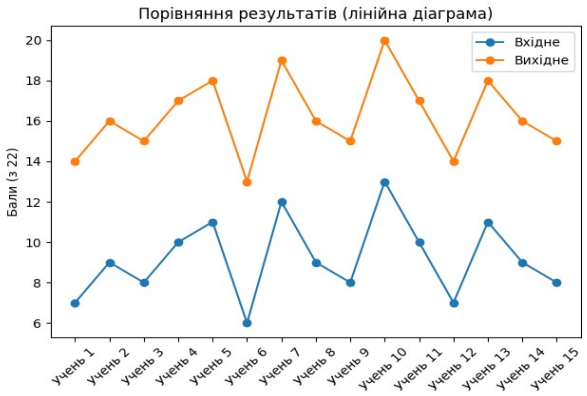


Рис. 8. Порявніння результатів тестів вхідного та вихідного

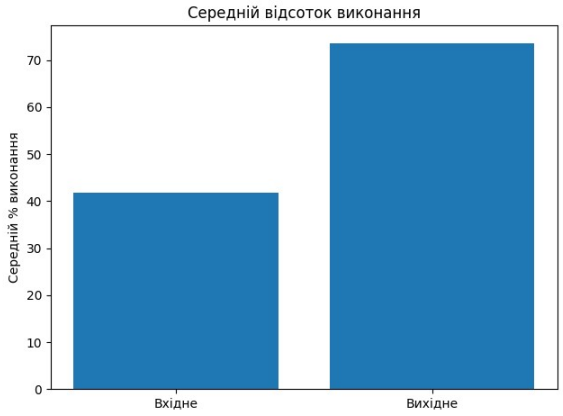


Рис. 9. Середній відсоток виконання завдань тестування

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої системи підготовки з планіметрії, яка сприяла підвищенню рівня навчальних досягнень учнів у форматі НМТ та довела гіпотезу про переваги структурованого, орієнтованого на вимоги тестування підходу. Практичне значення роботи полягає в можливості впровадження авторської програми, тестових матеріалів та методичних рекомендацій у загальноосвітніх і позашкільних закладах, що створює корисну базу для вчителів, репетиторів та учнів. Подальші дослідження будуть спрямовані на вдосконалення методики через інтеграцію цифрових інструментів та розробку аналогічних систем для інших розділів математики, зокрема стереометрії та алгебри.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Боднар М. О. НМТ-2025. Завдання з математики [Електронний ресурс]. 2025. URL: https://www.scribd.com/document/894572408

2. Програма Національного мультипредметного тесту з математики [Електронний ресурс]. URL: https://osvita.ua/test/program_zno/1126/ (Дата звернення: 24.02.2025)

3. Тести зовнішнього незалежного оцінювання з математики онлайн [Електронний ресурс]. URL: https://zno.osvita.ua/mathematics (Дата звернення: 24.12.2025)

4. Український центр оцінювання якості освіти. Характеристика сертифікаційної роботи Національного мультипредметного тесту з математики [Електронний ресурс]. URL: https://testportal.gov.ua (Дата звернення: 14.12.2025.)

5. Euclid. The Elements / transl. by R. Fitzpatrick. New York: Green Lion Press, 2008. 576 p.

REFERENCES

1. Bodnar, M. O. (2025). NMT-2025. Zavdannia z matematyky [NMT-2025. Mathematics tasks] [Electronic resource]. URL: //www.scribd.com/document/894572408 [in Ukrainian]

2. Prohrama Natsionalnoho multypredmetnoho testu z matematyky [Program of the National Multi-Subject Test in mathematics] (2025, February 24) [Electronic resource]. Osvita.ua. URL: https://osvita.ua/test/program_zno/1126/ [in Ukrainian]

3. Testy zovnishnioho nezalezhnoho otsiniuvannia z matematyky onlain [External independent evaluation tests in mathematics online] (2025, December 24) [Electronic resource]. ZNO Osvita. URL: https://zno.osvita.ua /mathematics [in Ukrainian]

4. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity [Ukrainian Center for Educational Quality Assessment]. (2025, December 14). Kharakterystyka sertyfikatsiinoi roboty Natsionalnoho multypredmetnoho testu z matematyky [Characteristics of the certification work of the National Multi-Subject Test in mathematics] [Electronic resource]. URL: https://testportal.gov.ua [in Ukrainian]

5. Euclid. (2008). The Elements (R. Fitzpatrick, Trans.). Green Lion Press. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕПОК Ольга – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики і статистики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: звичайні диференціальні рівняння, нелінійні диференціальні рівняння, математичний аналіз, математична логіка, педагогічні проблеми викладання математики у закладах вищої освіти та закладах загальної середньої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHEPOK Olga – candidate of physical and mathematical sciences, teacher at the Department of Higher Mathematics and Statistics of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky».

Scientific interests: ordinary differential equations, nonlinear differential equations, mathematical analysis, mathematical logic, pedagogical problems of teaching mathematics in higher education institutions and secondary education institutions.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 364-786-056.83:159.98
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-263-271

ШАХОВ Владислав –
кандидат психологічних наук,
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 ВПЛИВУ ЗОВНІШНІХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті представлено узагальнений аналіз особливостей впливу зовнішніх соціально-психологічних чинників на становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

В результаті теоретичного аналізу наукових джерел було встановлено, що формування професійної самосвідомості майбутніх психологів – це складний, полідетермінований процес, зумовлений синергетичною дією як зовнішніх, так і внутрішніх соціально-психологічних факторів.

Головною метою нашого емпіричного дослідження було вивчення та аналіз впливу основних соціально-психологічних детермінант на формування професійної самосвідомості психологів-початківців. Для розкриття повної картини детермінації формування професійної самосвідомості поетапно вивчалися зовнішні, а потім і внутрішні фактори.

Серед завдань дослідження було вивчення зовнішніх соціально-психологічних факторів формування професійної самосвідомості психологів-початківців, таких як: соціальний престиж професії та професіограма психолога, освітня парадигма вищого навчального закладу, наставництво з боку викладачів та приклади професійної діяльності. При цьому були застосовані такі методи дослідження, як аналіз статистичних даних вступних кампаній українських вищих навчальних закладів, контент-аналіз нормативної освітньої документації (стандарт підготовки психологів, стандарт професійної підготовки практичних психологів, освітні програми), тестування та анкетування студентів.

На підставі проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що провідними зовнішніми детермінантами становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів є: професіограма психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів.

Було виявлено, що більшість здобувачів оцінили свою обізнаність з професійним профілем психолога як високу, але не пов'язали її з професійною самосвідомістю. Здобувачі уявляють психолога як самоактуалізованого соціального інтроверта з розвиненим інтелектом та професійною компетентністю, який приймає себе та інших.

Ключові слова: *зовнішні соціально-психологічні детермінанти становлення професійної самосвідомості здобувачів-психологів, професіограма психолога, наставництво викладачів, зразки діяльності професіоналів, соціальний престиж професії, професійний Я-образ.*

SHAKHOV Vladyslav –
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Practical Psychology Mariupol State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1069-9295
e-mail: vshahov75@gmail.com
SHAKHOV Volodymyr –
Doctor of Pedagogical 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 INFLUENCE OF EXTERNAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article presents a generalized analysis of the features of the influence of external socio-psychological factors on the formation of professional self-awareness of future psychologists.

As a result of the theoretical analysis of scientific sources, it was established that the formation of professional self-awareness of future psychologists is a complex, polydeterministic process, determined by the synergistic action of both external and internal socio-psychological factors.

The main goal of our empirical study was to study and analyze the influence of the main socio-psychological determinants on the formation of professional self-awareness of novice psychologists. To reveal the full picture of the determination of the formation of professional self-awareness, external and then internal factors were studied in stages.

Among the tasks of the study was the study of external socio-psychological factors in the formation of professional self-awareness of novice psychologists, such as: social prestige of the profession and the psychologist's professionogram, the educational paradigm of a higher educational institution, mentoring by teachers and examples of professional activity. In this case, the following research methods were used: analysis of statistical data from admission campaigns of Ukrainian higher educational institutions, content analysis of normative educational documentation (standard of training of psychologists, standard of professional training of practical psychologists, educational programs), testing and questionnaires of students.

Based on the conducted empirical research, it was established that the leading external determinants of the formation of professional self-awareness of future psychologists are: the psychologist's profession, mentoring of teachers and samples of professional activity.

It was found that most students assessed their awareness of the professional profile of a psychologist as high, but did not connect it with professional self-awareness. Students imagine a psychologist as a self-actualized social introvert with developed intelligence and professional competence, who accepts himself and others.

Key words: *external socio-psychological factors in the formation of professional self-awareness of aspiring psychologists, psychologist's professional profile, mentoring of teachers, examples of professional activity, social prestige of the profession, professional self-image.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Становлення та розвиток професійної самосвідомості обумовлений низкою соціально-психологічних чинників, які сприяють формуванню творчої людської особистості, здатної реалізувати себе в особистому та професійному житті. Ці напрями реалізації співвідносяться з основними новоутвореннями студентського віку: спрямованістю у майбутнє, професійним самовизначенням, становленням світогляду тощо. Тому, розв'язуючи завдання вивчення провідних соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості в студентському віці, ми спиралися на розроблену українською психологічною школою суб'єктно-орієнтовану методологію психологічного дослідження (І. Бех, С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.). Внаслідок теоретичного аналізу наукових джерел було з'ясовано, що становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів є складним, полідетермінованим процесом, зумовленим синергійною дією як зовнішніх, так і внутрішніх соціально-психологічних чинників.

Провідною метою нашого емпіричного дослідження було вивчення й аналіз впливу основних соціально-психологічних детермінант на становлення професійної самосвідомості здобувачів-психологів. Для виявлення повномірної картини детермінації становлення професійної самосвідомості покроково досліджувались спочатку зовнішні, а потім внутрішні чинники.

Серед завдань дослідження було вивчення зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості здобувачів-психологів, як-от: соціального престижу професії та професіограми психолога, освітньої парадигми ЗВО, наставництва викладачів і зразків діяльності професіоналів. При цьому були застосовані такі дослідницькі методи, як аналіз статистичних даних вступних кампаній ЗВО України, контент-аналіз нормативної освітньої документації (стандарт підготовки психолога, професійний стандарт підготовки практичного психолога, освітні програми), тестування, анкетування студентів.

Метою даної статті є узагальнений аналіз результатів вивчення зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із важливих зовнішніх чинників вибору професії молодими людьми є її соціальний престиж. Як вважає вітчизняний дослідник М. Найдьонов, аналіз знахідок багатьох досліджень престижності професій показує, що престижність – це насамперед соціально-психологічний феномен, який виконує у суспільстві функцію саморефлексії світу професій на ринку праці [1, с. 7]. Престиж професії тлумачать з точки зору її переваг, привабливості та соціальної корисності та цінності. До індивідуальних чинників, що визначають популярність професії сьогодні, відноситься передусім розмір заробітної платні, а також умови праці, реальність працевлаштування та можливості побудови кар'єри, інтерес до обраної професії, соціальний статус професії тощо. Розповсюдженою є й тенденція неспівпадання попиту на фахівців на ринку праці з переліком найпрестижніших для молоді професій.

Вагомим індикатором престижу професії серед вітчизняного юнацтва є її позиція у рейтингу спеціальностей за кількістю поданих заяв вступників. Упродовж 2019-2025 рр. зафіксовано суттєве збільшення кількості поданих вступниками заяв для опанування психологічного фаху.

Починаючи з 2017 року, спеціальність 053 Психологія увійшла у топ-10 популярних серед вступників бакалаврату професій, зайнявши 8 ранг, який зберігався протягом двох років поспіль. У 2022 році, очевидно, під впливом повномасштабного вторгнення росії в Україну, інтерес вступників до психологічного фаху значно посилився, про що свідчить п'ятий ранг цієї спеціальності у рейтингу.

Водночас нас цікавить проєкція суспільної думки щодо престижу психологічної професії у свідомості здобувачів. За влучною думкою М. Найдьонова, те, що люди знають про роботи або як вони їх бачать, певною мірою є даністю; значно більше варіацій існує щодо того, яку цінність вони їм приписують [1, с. 10-11]. Задля цього в запропонованій нами анкеті респондентам пропонувалось оцінити престижність професії психолога в Україні. Узагальнена статистика відповідей подана на рис. 1.



Рис. 1. Розподіл рівнів престижності психологічної професії у баченні здобувачів (у % виборів)

Таким чином, переважна частина опитаних майбутніх психологів (69%) вбачає психологічний фах престижним в Україні. Менше третини респондентів позначили рівень престижу як середній, та лише 2% опитаних вважають його низьким. У анкетуванні фігурували також свої варіанти відповіді, як-от: «по корисності високий, по зарплатні низький (престиж)», «останнім часом починає зростати», «важко відповісти, це суб'єктивно».

І саме суб'єктивну позицію респондентів щодо престижності професії психолога ми також з'ясовували під час анкетування. Позитивним виявлено факт відсутності здобувачів-психологів, що вбачають рівень престижності обраного фаху низьким, а також домінування вибірки опитаних (63%), які однозначно переконані у його престижності (рис. 2). Однак частина майбутніх психологів (10%) дещо скептично сприймає престижність обраної професії. Більше четвертої частини респондентів (27%) також мають окремі сумніви щодо престижу психологічного фаху згідно з особистими критеріями. Таким чином, більш як для третини опитаних нами здобувачів сумніви щодо престижності обраного фаху можуть стати на заваді успішній професіоналізації та становленню професійної самосвідомості.

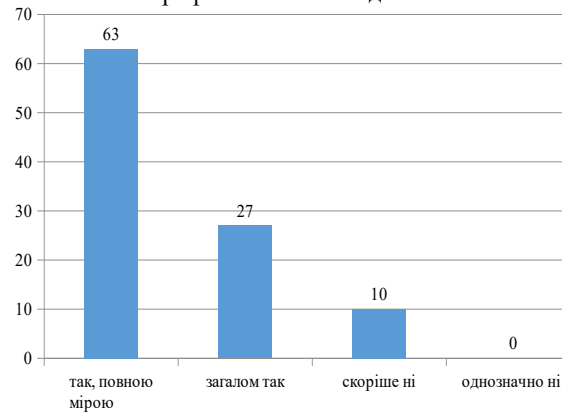


Рис. 2. Особисте бачення престижності психологічної професії здобувачами-психологами (у % виборів)

Збірним образом уявлень і знань про особистісні та діяльнісні характеристики представника певного фаху є *професіограма*. Вихідні уявлення образу майбутньої професії і способу «Я» визначають професійну самосвідомість, яка, в свою чергу, починає продукувати особистісно значущі образи функціонального «Я» і професії, що здобувається. Еталоном або мірою професійної самосвідомості виступає узагальнений образ типового фахівця.

При опануванні професії психолога здобувачі вже на першому курсі в межах вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» мають опанувати зміст професіограми цього фахівця. Його кристалізований образ, зосереджений у компонентах професіограми, дозволяє здобувачам співставляти власні характеристики (компетентність, спрямованість, самосвідомість) з вимогами до особистості і діяльності психолога та вибудовувати індивідуальну стратегію професійного становлення. Очевидно, що знання професіограми психолога стає важливим чинником успішності становлення професійної самосвідомості здобувача вищої освіти. В анкету ми включили питання, спрямовані на виявлення змісту та детермінації обізнаності здобувачів щодо професіограми психолога.

У баченні більшості опитаних нами здобувачів-психологів (61%), вони володіють високим ступенем обізнаності з професіограмою психолога (рис. 3).

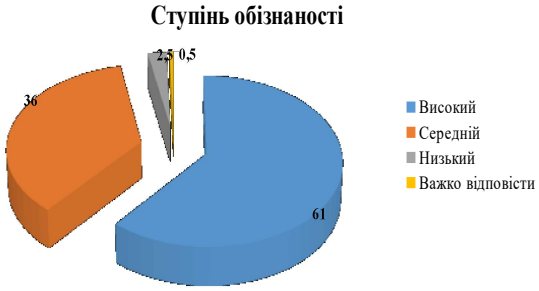


Рис. 3. Розподіл ступенів обізнаності здобувачів з професіограмою психолога (у % носіїв)

Трохи більше третини опитаних (36%) оцінили свій ступінь обізнаності з професіограмою психолога як середній, на низький вказали лише 2,5% респондентів. Таким чином, за оцінкою здобувачів можна говорити про сприятливу ознаку їхньої достатньої обізнаності зі змістом професіограми психолога. Втім, це лише їхня суб'єктивна оцінка, правильність якої ми частково перевірили, включивши до анкети питання, чи входить професійна самосвідомість психолога до змісту його професіограми. Переважна кількість здобувачів-психологів (59%) відповіли ствердно, важко було відповісти вибірці з 7% респондентів, а 34 % опитаних заперечили наявність у змісті професіограми психолога його фахової самосвідомості. Як показало опитування, більше 40% опитаних здобувачів ігнорують наявність фахової самосвідомості у професіограмі психолога, і це опосередковано вказує на стихійний характер формування професійної Я-концепції майбутніх психологів.

Правильність розуміння змісту професіограми обраного фахівця залежить від джерела його надходження для здобувачів. Тому важливо було з'ясувати, із яких джерел здобувачі отримали інформацію про професіограму психолога. Виявлено, що провідними джерелами знань професіограми для респондентів є інформація від викладачів і з наукової психологічної літератури та підручників (рис. 4).

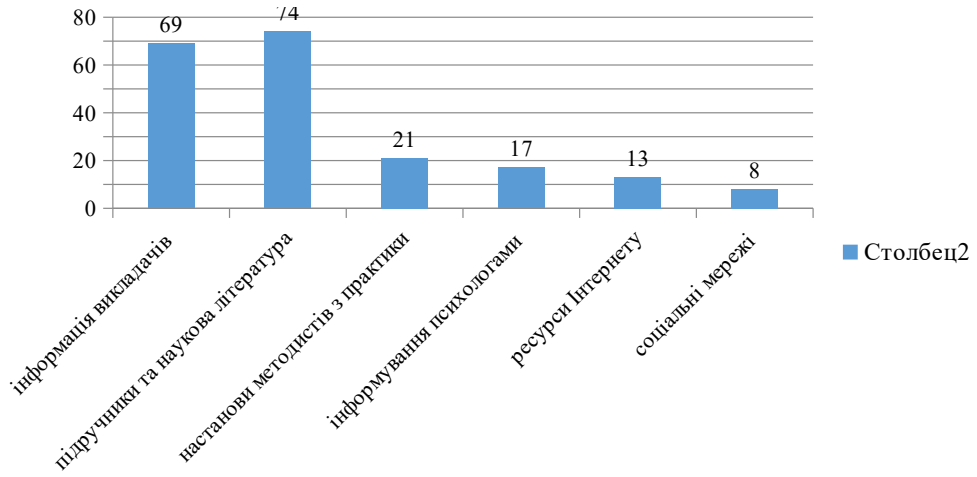


Рис. 4. Розподіл джерел знань професіограми психолога (у % виборів)

Те, що викладачі навіть поступилися впливовістю інформування навчальній та науковій психологічній літературі, пояснюємо розповсюдженням серед здобувачів самоосвіти.

Передбачається, що до виходу на виробничу практику здобувачі вже мають бути обізнані зі змістом професіограми, однак трохи більше п'ятої частини опитаних (21%) зазначили, що джерелом інформування (чи поглиблення обізнаності) щодо цього є методисти з практики, які моніторять успішність її проходження майбутніми психологами. Частина респондентів (17%) визнала, що обізнана зі змістом професіограми психолога внаслідок спілкування з відповідними фахівцями. І незначний відсоток опитаних скористалися інформаційними ресурсами Інтернету та дописами в соціальних мережах, щоб скласти уявлення про професіограму психолога (по 13% і 8% відповідно). Загалом зазначимо, що домінуюча тріада джерел обізнаності здобувачів з професіограмою психолога є сприятливою за рахунок адаптованого кваліфікованого змісту.

Найбільш проблемним у плані усвідомлення й інтеріоризації здобувачами-психологами компонентів професіограми психолога, є блок професійно важливих якостей цього фахівця. Відповідно, важливим завданням нашого дослідження було вивчення уявлень здобувачів про професійно важливі особистісні якості психолога за допомогою репертуарного тесту особистісних конструктів (Реп-тесту) за авторством Дж. Келлі.

Спочатку була розроблена процедура експертних нарад і отримання експертних оцінок від учасників дослідження, визначено алгоритм їх обробки, включаючи обчислення рейтингових значень кожної професійно важливої якості та їх факторних навантажень за підсумками проведеного факторного аналізу. Для даного дослідження були сформовані набори дескрипторів для опису здобувачами поняття «психолог». Після проведення процедури визначення узгодженості рейтингів дескрипторів, а також процедури факторного аналізу, отримані дані були піддані змістовному аналізу й інтерпретації.

Для вивчення уявлень здобувачів про професійно важливі якості психолога були виокремлені набори елементів, які становлять собою опис його професійних ролей. На основі цих описів у процесі групової дискусії були визначені найбільш особистісно релевантні біполярні конструкти, які являють собою шкали порядку і характеризують глибинну шкалу оцінок, що впливають на професійну самосвідомість наших досліджуваних.

Проаналізувавши теоретичні джерела, ми визначили 16 психосемантичних категорій, що відображають основні складові структури уявлень про професіоналізм психолога. При цьому списки даних психосемантичних категорій, отриманих від кожного експерта в кожній досліджуваній групі, були піддані процедурі кореляційного аналізу. Такі ієрархічні списки складалися на основі розрахунку частоти виникнення кожної з 16 категорій в матеріалах структурованого інтерв'ю.

Найбільш вагомими для опису особистості психолога серед здобувачів виявлено дескриптори: «компетентний», «досвідчений» «розуміючий», «терпеливий», «комунікабельний», «розумний», «гнучкий», «творчий», «відповідальний», «тактовний», «об'єктивний». Найменш вагомими особистості психолога виявилися дескриптори: «скромний», «оптимістичний», «щирий», «артистичний». Були виокремлені дескриптори, за якими експерти виявили істотні розбіжності в оцінках: «щирий», «стриманий», «скромний», «зрілий», «моральний».

При факторизації думок експертів про об'єкт «особистість психолога» були отримані наступні головні компоненти, що пояснюють 80,7 % дисперсії експертних оцінок.

Перший фактор (23,8% внеску в пояснення дисперсії ознак) представлений дескрипторами: «оптимістичний» (0,97), «зрілий» (0,87), «відповідальний» (0,84), «рішучий» (0,77), «альтруїстичний» (0,76), «творчий» (0,73), «справедливий» (0,72). Цей фактор отримав назву «самоактуалізованість». Прагнення до реалізації своїх здібностей є невід'ємною якістю психологічно зрілої особистості.

Другий фактор (20,3% інформаційної цінності), названий як «соціальна інтроверсія», утворений дескрипторами: «моральний» (0,94), «скромний» (0,83), «щирий» (0,78), «стриманий» (0,77). Психологу необхідно вміти розбиратися в своєму внутрішньому світі, мати власну систему моральних і етичних цінностей, «не випинаючи» її при цьому. Крім того, потрібно бути щирим, розуміючи і приймаючи свої почуття, вміти висловлювати їх, але при цьому контролювати й оцінювати доречність їх вираження перед клієнтом.

Третій фактор (18,2% сумарного навантаження) утворили дескриптори: «ерудований» (0,91), «гнучкий» (0,74), «розумний» (0,66), «компетентний» (0,65), «об'єктивний» (0,64). Він був визначений як «інтелект і професійна компетентність». Безсумнівно, для ефективного психолога дуже важливими є знання, інформація, він повинен бути обізнаним про існуючі напрями, методи роботи, повинен уміти їх узагальнювати, оцінювати, підбирати відповідно до ситуації.

До складу четвертого фактора (12,1% поясненої дисперсії) увійшли дескриптори: «терплячий» (0,83), «тактовний» (0,81), «розуміючий» (0,77). Він був визначений як «прийняття себе й іншого». Така інтерпретація фактора дозволяє говорити про безумовне прийняття психологом клієнта, визнання його цінності як особистості. Ця вимога в моделях гуманістичних теорій особистості є обов'язковою умовою роботи з клієнтом, фактором, що дозволяє клієнту отримати досвід нових взаємин. Визнання права клієнта на: те, що з ним відбувається, терпіння у спілкуванні з ним, розуміння його стану і тактовність у спілкуванні, без сумніву, здатні привести до бажаного результату.

Таким чином, у результаті отримана чотирьох-факторна модель уявлень про категорію «психолог», в якій кожен фактор також уніполярний. Комплексна, інтегрована характеристика даного поняття включає в себе такі складові, як самоактуалізованість, соціальна інтроверсія, інтелект і професійна компетентність, прийняття себе й іншого. Ця модель відображає зміну орієнтації респондентів з образу «теоретика» на особистість самого психолога, додаючи до професійної компетенції прагнення до реалізації своїх здібностей, розвитку власної особистості. У контексті теорії самодетермінації ці результати свідчать про переважання внутрішніх прагнень, пов'язаних з потребами в автономії, ефективності та прихильності. При цьому внутрішні прагнення більше пов'язані у здобувачів з власною особистістю, ідеалом фахівця є людина, яка є самодостатньою і володіє собою.

Якщо професіограма є джерелом змісту діяльності та особистості психолога для здобувачів, то *освітня парадигма закладу вищої освіти* постає підґрунтям, яке має забезпечувати формування їхніх пріоритетів особистісно-професійного становлення. З метою визначення освітніх парадигм провідних вітчизняних ЗВО ми проаналізували їх основні засадничі документи.

Виходячи зі змісту Положення про організацію освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (наказ №59 од від 22.05.2020 р.) [2], цей ЗВО освітній процес провадить на компетентнісних засадах. Про це йдеться у пункті 1.2 Положення: «Метою освітньої діяльності Педуніверситету є підготовка компетентних, висококваліфікованих і конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринках праці фахівців, створення умов для особистісного розвитку потенціалу студента, його творчої самореалізації, формуванні національних та загальнолюдських цінностей, створенні рівних можливостей для молоді у здобутті якісної освіти». Однак створення умов для особистісного розвитку потенціалу студента та його творчої самореалізації опосередковано передбачає задіяність загальної та фахової самосвідомості здобувача.

У Стратегії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на 2021-2026 роки (затверджена 28.01.2021 р.) [3] формулювання завдань вдосконалення професійно-педагогічної підготовки в контексті Проєкту «Нова українська школа» розпочинається з «…впровадження компетентнісного навчання». Університетське освітнє середовище бере на себе зобов'язання «…розробити й озброїти здобувачів технологіями вибору кожним викладачем і студентом власної траєкторії освітнього процесу, нової мотивації до отримання знань, компетентностей, цінностей для продуктивної практичної діяльності». Втім, у цьому переліку самосвідомість не фігурує, що підтверджує домінування компетентнісного підходу.

Таким чином, аналіз засадничої документації діяльності провідних вітчизняних університетів, що готують психологів, виразно свідчить про переважання компетентнісної парадигми у освітній діяльності цих ЗВО, що вказує на прерогативу формування професійної компетентності здобувачів і супутній характер становлення їхньої фахової самосвідомості.

Засвоєння змісту професійних вимог здобувачами відбувається на підґрунті трансльованих у освітньому середовищі нормативних документів. Такими документами є Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія (затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України 24.04.2019 р. № 565), на підґрунті якого розробляються освітні програми підготовки бакалаврів психології. При аналізі змісту цього документу маємо констатувати, що у ньому феномен професійної свідомості чи її проявів згадується обмежено і фрагментарно. Зокрема, у переліку спеціальних (фахові, предметні) компетентностей фігурує фахова спеціальна компетентність СК11. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку, а у програмних результатах навчання – ПР15. Відповідально ставитися до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку [4].

Очікувано схожою виявлено картину й щодо професійного стандарту за професією «Прак-

тичний психолог закладу освіти», затвердженого наказом №2425 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 24.11.2020 р. Зокрема, у переліку загальних компетентностей виявлено лише дві, які дотичні до сформованої професійної самосвідомості практичного психолога закладу освіти:

ЗК.04 Здатність до професійного розвитку, навчання протягом життя, самопрезентації та результатів своєї діяльності, планувати та управляти власним робочим часом (*особиста та навчальна компетентність)*;

ЗК.07 Здатність до особистісного та професійного самовизначення, самоствердження і самореалізації впродовж життя, цінування багатомірності у суспільстві (*культурна обізнаність та самовираження*).

Ще менше інформації щодо змісту чи проявів професійної самосвідомості психолога знайдено у переліку його трудових функцій. Зокрема, в межах трудової функції психолога «Здійснення власного професійного розвитку та самоосвіта» сформульовано лише одну професійну компетентність – Ґ4. Здатність до рефлексії, самопізнання та самовдосконалення – дотичну до професійної самосвідомості психолога [5].

Таким чином, і Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, і Професійний стандарт за професією «Практичний психолог закладу освіти» відображають беззаперечний пріоритет професіоналізму діяльності психолога, залишаючи особистісний ракурс лише допоміжним засобом у розвитку того ж таки професіоналізму діяльності.

Подальший аналіз освітніх програм підготовки бакалаврів психології у згаданих вище ЗВО підтвердив пріоритет компетентнісної освітньої парадигми цих університетів, оскільки наскрізно фігурує затверджений Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія перелік компетентностей і результатів навчання. В деяких освітніх програмах, що слугують підґрунтям для підготовки бакалаврів-психологів за певними спеціалізаціями, як-то в Українському державному університеті імені М. П. Драгоманова, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського додані фахові компетентності та результати навчання, окрім затверджених у стандарті, однак вони не співвідносяться з формуванням професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Під час професійного становлення здобувачів-психологів одним із механізмів цього процесу стає їхня взаємодія з викладачами. Вона має багатоаспектний характер, не зводячись лише до академічної комунікації. Оскільки здебільшого мова йде про майбутніх психологів, то *наставництво викладачів* має розповсюджуватись не лише на моніторинг ними формування професійної компетентності здобувачів, але й на інші складові професіоналізму, в тому числі й фахову самосвідомість. В анкету ми включили питання, які з'ясовували характер взаємодії здобувачів-психологів із викладачами. Першочергово ми з'ясовували, чи реалізують викладачі, окрім освітньої функції, ще й супровід професійного становлення майбутніх психологів. Зафіксовано, що чисельність здобувачів, які визнають повномірне здійснення супроводу їхньої професіоналізації викладачами, виявилась обмеженою (5,5%). Узагальнені статистичні дані подано на рис. 5.

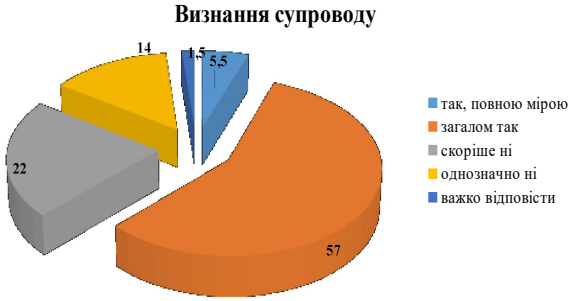


Рис. 5. Визнання здобувачами-психологами супроводу їхньої професіоналізації викладачами (у % виборів)

Більше половини респондентів (57%) підтвердили загальну лінію здійснення викладачами супроводу їхнього професійного становлення, однак 22% здобувачів-психологів не впевнені в цьому. Частина майбутніх психологів (14%) не побачила ознак цього супроводу, що можна розглядати як несприятливу ознаку.

На професійну самосвідомість здобувачів також впливає не лише змістова, але й емоційна сторони спілкування з викладачами. Тому в анкеті було сформульоване питання, спрямоване на з'ясування характеру взаємин майбутніх психологів з викладачами. Позитивним можна вважати виявлений факт домінування партнерського стилю спілкування у баченні 52% респондентів (рис. 6). Майже четверта частина здобувачів (23%) позначила характер взаємин з викладачами як формально-діловий. Приятельською вбачають взаємодію з викладачами 12% опитаних, вкладаючи у неї доброзичливість. На противагу цьому, байдужим позначили характер спілкування з викладачами 9,5% здобувачів-психологів. І обмежена вибірка респондентів (3,5%) вбачають у спілкуванні з викладачами конфлікт.

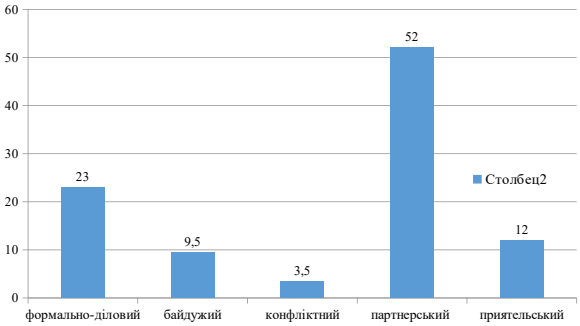


Рис. 6. Бачення здобувачами-психологами характеру їхніх взаємин з викладачами (у % виборів)

На підставі виявленого позитивного факту домінування оптимального, партнерського харак-

теру взаємодії здобувачів з викладачами логічно було з'ясувати, чи вбачають здобувачі у педагогах зразок психолога-професіонала. Відповідне питання анкети дозволило підтвердити таке позитивне сприймання майбутніми психологами своїх викладачів. Близько десятої частини респондентів (8,5%) розглядають у якості взірця професіоналізму більшість своїх викладачів психологічних дисциплін (рис. 7). Більше третини здобувачів (35%) у цій якості бачать кількох викладачів, а 23% майбутніх психологів мають принаймні одного викладача як еталона психолога-професіонала. Лише 8,5% опитаних не розглядають своїх викладачів як зразок психолога-професіонала, та ще 0,5% загальної вибірки вагається з однозначною відповіддю. Таким чином, загальна картина взаємодії більшості майбутніх психологів з викладачами виглядає сприятливо, позаяк партнерство та наставництво педагогів має позитивно впливати на становлення професійної самосвідомості здобувачів.

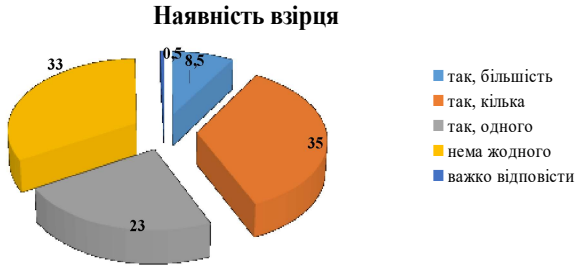


Рис. 7. Наявність у здобувачів зразка психолога-професіонала серед викладачів (у % виборів)

Певна частина вступників, які обрали психологічний фах, вже мають досвід взаємодії з цим фахівцем в якості клієнта. Позитивний досвід цієї взаємодії міг стати дієвим мотивом вибору ними професії психолога, а в процесі фахового навчання студент може орієнтуватись на стиль роботи та особистісні якості цього фахівця. Також джерелом позитивного враження про діяльність певного психолога може стати проходження студентом практики. В анкетуванні ми з'ясовували, чи мають здобувачі взірець психолога-професіонала серед знайомих фахівців (рис. 8).



Рис. 8. Наявність у здобувачів зразка психолога-професіонала серед фахівців (у % виборів)

Домінуюча частина вибірки (63,5%) відповіла ствердно щодо наявності одного взірця, а 7% респонендентів підтвердили сприймання кількох (принаймні двох) психологів як еталонів професіоналізму. Нема жодного фахівця як взірця професіонала у баченні 29% опитаних, вагались щодо вибору відповіді 0,5% респондентів.

Встановлену обернену кореляцію між детермінантами наставництва викладачів і зразками діяльності професіоналів-психологів ($r = –0,155^*$, $p=0,47$, де r – значення коефіцієнту Пірсона, статистична значущість: «**» – $\rho \leq 0,01$, «*» – $\rho \leq 0,05$) ми пояснюємо неможливістю студента тримати у свідомості багато образів – взірців професіоналізму.

Дисперсійний аналіз виявив статистично значущі зовнішні чинники для становлення компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів. Так, для професійного Я-образу особливо важливою є професіограма психолога ($F=6,702^{**}$, де F – значення коефіцієнту Фішера, статистична значущість: «**» – $\rho \leq 0,01$; «*» – $\rho \leq 0,05$), також значущими є наставництво викладачів ($F=4,058^{**}$) і зразки діяльності професіоналів ($F=2,993^*$).

Для самооцінки професійних знань (результат) найбільш впливовим зовнішнім чинником становлення є наставництво викладачів ($F=2,800^{**}$), а також професіограма психолога ($F=2,102^*$) та зразки діяльності професіоналів ($F=1,925^*$). Так само мають суттєвий вплив на становлення самоцінки професійних умінь і навичок (результату) майбутніх психологів такі зовнішні соціально-психологічні чинники, як професіограма психолога ($F=2,690^*$) зразки діяльності професіоналів ($F=2,493^*$) та наставництво викладачів ($F=2,612^*$).

Дисперсійний аналіз засвідчив статистичну значущість таких чинників, як освітня парадигма ЗВО ($F=2,946^*$), соціальний престиж професії ($F=2,631^*$) та наставництво викладачів ($F=2,027^*$) для становлення самооцінки професійних переконань (результату). Самооцінка професійно значущих якостей у майбутніх психологів формується під впливом інтеріоризації ними соціального престижу професії ($F=2,441^*$) та зразків діяльності професіоналів ($F=2,207^*$).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, проведене дослідження дало змогу емпіричним шляхом визначити провідні зовнішні соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості здобувачів-психологів - це професіограма психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. Було також встановлено, що більшість опитаних здобувачів-психологів сприймають викладачів як освітніх партнерів і взірців психолога-професіонала, однак при цьому третина респондентів не визнає супроводу педагогами їхнього професійного становлення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Найдьонов М. І. Психологія престижності професій : монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 160 с.

2. Положення про організацію освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. URL: https://vspu.edu.ua/content/position/p114.pdf (дата звернення : 28.10.2021).

3. Стратегія Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на 2021-2026 роки. URL : https://npu.edu.ua/images/docs/Prozoriy_universitet/СТРАТЕГІЯ_НПУ_2021-2026.pdf (дата звернення : 5.10.2022).

4. Про затвердження Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf (дата звернення : 17.07.2019).

5. Професійний стандарт за професією «Практичний психолог закладу освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart Praktychnyy_psykholoh.pdf (дата звернення : 28.12.2020).

6. Шахов В. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*: Зб. наук. праць. Випуск 47. 2016. С. 186–192.

7. Шахов В. В. Соціально-психологічні детермінанти становлення професійної самосвідомості студентів-психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2020. Випуск 62. С. 230–238.

8. Шахов В. В. Становлення професійної самосвідомості особистості студента-психолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*: Зб. наук. праць. 2017. Випуск 49. С.178–183.

9. Шахов В. В. Формування компетенції самоорганізації навчально-професійної діяльності як чинника розвитку професійної самосвідомості студентів–психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2017. Випуск 55. С. 197–203.

10. Шахов В. В. Чинники становлення професійної самосвідомості студентів–психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2016. Випуск 6, Том 2. С. 98–104.

11. Шахов Владислав. Ієрархія психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2021. Випуск 67. С.157–163.

12. Шахов В. В. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Вінниця, 2024. 189 с.

REFERENCES

1. Naidonov, M. I. (2013). Psykholohiia prestyzhnosti profesii [Psychology of the prestige of professions]: monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD. 160 s. [in Ukrainian]

2. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu u Vinnytskomu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [Regulations on the organization of the educational process at the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University]. URL: https://vspu.edu.ua/content/position/p114.pdf (data zvernennia : 28.10.2021). [in Ukrainian]

3. Stratehiia Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova na 2021-2026 roky [Strategy of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov for 2021-2026]. URL : https://npu.edu.ua/images/docs/Prozoriy_universitet/СТРАТЕГІЯ_НПУ_2021-2026.pdf (data zvernennia : 5.10.2022). [in Ukrainian]

4. Pro zatverdzhennia Standartu vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 053 Psykholohiia [On approval of the Standard of Higher Education of Ukraine for the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 053 Psychology] : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019 r. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf (data zvernennia : 17.07.2019). [in Ukrainian]

5. Profesiinyi standart za profesiieiu «Praktychnyi psykholoh zakladu osvity» [Professional standard for the profession "Practical psychologist of an educational institution"]. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf (data zvernennia : 28.12.2020). [in Ukrainian]

6. Shakhov, V. V. (2016). Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv [Development of students' professional self-awareness]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 47. S. 186–192. [in Ukrainian]

7. Shakhov, V. V. (2020). Sotsialno-psykholohichni determinanty stanovlennia profesiinoi samosvidomosti studentiv-psykholohiv [Socio-psychological determinants of the formation of professional self-awareness of psychology students]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia. Vypusk 62. S. 230–238. [in Ukrainian]

8. Shakhov, V. V. (2017). Stanovlennia profesiinoi samosvidomosti osobystosti studenta-psykholoha [Formation of professional self-awareness of the personality of a student psychologist]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 49. S.178–183. [in Ukrainian]

9. Shakhov, V. V. (2017). Formuvannia kompetentsii samoorhanizatsii navchalno-profesiinoi diialnosti yak chynnyka rozvytku profesiinoi samosvidomosti studentiv–psykholohiv [Formation of competence in self-organization of educational and professional activities as a factor in the development of professional self-awareness of psychology students]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia. Vypusk 55. S. 197–203. [in Ukrainian]

10. Shakhov, V. V. (2016). Chynnyky stanovlennia profesiinoi samosvidomosti studentiv–psykholohiv [Factors in the formation of professional self-awareness of psychology students]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky». Vypusk 6. Tom 2. S. 98–104. [in Ukrainian]

11. Shakhov, Vladyslav. (2021). Iierarkhiia psykholohichnykh determinant rozvytku profesiinoi samosvidomosti maibutnikh psykholohiv [Hierarchy of psychological determinants of the development of professional self-awareness of future psychologists]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 67. S.157–163. [in Ukrainian]

12. Shakhov, V. V. (2024). Sotsialno-psykholohichni chynnyky stanovlennia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Socio-psychological factors in the formation of professional self-awareness of future practical psychologists]: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Vinnytsia. 189 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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.

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.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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.

SHAKHOV Vladyslav – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the 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.

Стаття надійшла до редакції 01.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 11.01.2026 р.

УДК 373.5.014
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275

ЛИСТОПАД Олексій –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3121-324X
e-mail: lystopad.oa@pdpu.edu.ua

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ І ДІЯЛЬНІСНИЙ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті теоретично обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності, що є важливою складовою сучасної професійної компетентності педагога. Розглянуто поняття прогнозування в педагогіці, його роль у структурі професійної компетентності та вплив на ефективність освітнього процесу. Проаналізовано наукові підходи до формування прогностичних умінь майбутніх педагогів, зокрема компетентнісний та діяльнісний підходи. У межах компетентнісного підходу підкреслено значення інтегрованого розвитку знань, умінь, ціннісних орієнтацій та готовності до самостійного прийняття педагогічних рішень, що забезпечує здатність ефективно прогнозувати результати освітньої діяльності. Діяльнісний підхід розглядається як методологічна основа практичного формування прогностичних умінь через активну навчально-пізнавальну, проєктну та дослідницьку діяльність студентів. Встановлено, що поєднання компетентнісного та діяльнісного підходів сприяє формуванню цілісної прогностичної компетентності, що включає когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти. Узагальнення наукових джерел показало, що спеціалізовані дослідження педагогічного прогнозування залишаються недостатньо розробленими, що обґрунтовує актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі. Практична значущість роботи полягає в можливості інтеграції результатів дослідження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти, використанні кейс-методу, педагогічного моделювання та проєктної діяльності для цілеспрямованого розвитку прогностичних умінь студентів. Запропоновані методологічні орієнтири дозволяють підвищити рівень готовності майбутніх педагогів до прогнозування, забезпечуючи науково обґрунтовану підготовку до здійснення освітньої діяльності в умовах динамічних трансформацій та невизначеності освітнього середовища.

Ключові слова: *педагогічна освіта, прогнозування, професійна компетентність, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, підготовка майбутніх педагогів, освітня діяльність, прогностичні уміння.*

LYSTOPAD Oleksii –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3121-324X
e-mail: lystopad.oa@pdpu.edu.ua

COMPETENCE-BASED AND ACTIVITY-BASED METHODOLOGICAL APPROACHES IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR FORECASTING IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article theoretically substantiates the methodological foundations of training future teachers to make predictions in educational activities, which is an important component of modern professional competence of teachers. The concept of prediction in pedagogy, its role in the structure of professional competence, and its impact on the effectiveness of the educational process are considered. Scientific approaches to the formation of predictive skills of future teachers, in particular, competence-based and activity-based approaches, are analyzed. Within the framework of the competency-based approach, emphasis is placed on the importance of integrated development of knowledge, skills,

value orientations, and readiness to make independent pedagogical decisions, which ensures the ability to effectively predict the results of educational activities. The activity-based approach is seen as the methodological basis for the practical formation of predictive skills through active educational, cognitive, project, and research activities of students. It has been established that the combination of competence-based and activity-based approaches contributes to the formation of comprehensive prognostic competence, which includes cognitive, operational-activity, motivational-value, and reflective components. A review of scientific sources has shown that specialized research on pedagogical forecasting remains underdeveloped, which justifies the relevance of further scientific research in this area. The practical significance of the work lies in the possibility of integrating the research results into the educational process of higher pedagogical education institutions, using the case method, pedagogical modeling, and project activities for the purposeful development of students' prognostic skills. The proposed methodological guidelines make it possible to increase the level of readiness of future teachers for forecasting, ensuring scientifically sound preparation for educational activities in conditions of dynamic transformations and uncertainty in the educational environment.

Key words: *teacher education, forecasting, professional competence, competency-based approach, activity-based approach, training of future teachers, educational activities, forecasting skills.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується динамічними трансформаціями, зростанням рівня невизначеності та посиленням вимог до професійної діяльності педагога. Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності, що зумовлено необхідністю передбачення результатів педагогічних впливів, аналізу можливих сценаріїв розвитку освітніх ситуацій та своєчасного ухвалення обґрунтованих професійних рішень. Прогнозування стає невід'ємною складовою професійної діяльності педагога, орієнтованої на випереджальний характер освіти та її відповідність сучасним і майбутнім суспільним запитам.

У науково-педагогічних дослідженнях прогнозування розглядається як важливий інтелектуально-аналітичний компонент професійної компетентності педагога, що забезпечує цілісне бачення освітнього процесу, здатність до аналізу, узагальнення та моделювання педагогічних явищ. У контексті компетентнісного підходу прогнозування постає як інтегрована якість особистості майбутнього педагога, що поєднує знання, уміння, досвід діяльності та ціннісні орієнтації, необхідні для ефективної професійної самореалізації у змінному освітньому середовищі. Водночас діяльнісний підхід акцентує увагу на формуванні прогностичних умінь у процесі активної навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності студентів.

Разом із тим аналіз сучасної освітньої практики засвідчує наявність низки суперечностей між зростаючими вимогами до здатності педагога здійснювати педагогічне прогнозування та недостатнім рівнем готовності майбутніх педагогів до реалізації прогностичної функції у професійній діяльності. Зокрема, спостерігається невідповідність між теоретично задекларованою необхідністю формування прогностичної компетентності та обмеженими можливостями її цілеспрямованого формування в системі вищої педагогічної освіти; між потребою в підготовці педагогів, здатних діяти в умовах невизначеності, та переважанням традиційних репродуктивних форм навчання. Зазначені суперечності зумовлюють необхідність теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів та методології педагогічних досліджень ґрунтовно висвітлено у працях українських науковців. Зокрема, С. Гончаренко наголошує на необхідності методологічної підготовленості педагога як умови науково обґрунтованого аналізу й прогнозування педагогічних явищ, підкреслюючи значення системного підходу у дослідницькій діяльності [1]. Подібної позиції дотримуються Т. Завгородня та І. Стражнікова, які розглядають професійну підготовку майбутніх педагогів у контексті сучасних методологічних засад педагогічної науки та акцентують увагу на формуванні аналітичного мислення як складової професійної компетентності педагога [2]. Методологічні аспекти науково-педагогічних досліджень як підґрунтя професійної підготовки педагогів також розкрито у працях С. Сисоєвої та Т. Кристопчук, які підкреслюють важливість цілісного осмислення педагогічного процесу та готовності педагога до дослідницької діяльності [7].

Значну увагу в наукових дослідженнях приділено впровадженню компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті. Так, В. Лунячек розглядає компетентнісний підхід як провідну методологію професійної підготовки у вищій школі, спрямовану на формування здатності майбутніх педагогів ефективно діяти в умовах динамічних змін та приймати обґрунтовані професійні рішення [5, с. 155]. Діяльнісний підхід як методологічну основу організації освітнього процесу у вищій школі обґрунтовує С. Щербина, підкреслюючи, що саме в процесі активної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності формується здатність студентів до аналізу, моделювання та передбачення результатів професійної діяльності [8, с. 80].

Аналіз зазначених наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема педагогічного прогнозування розглядається переважно опосередковано – через загальні методологічні, компетентнісні та діяльнісні аспекти професійної підготовки педагогів. Водночас питання цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності, зокрема визначення структури прогностичної компетентності та механізмів її формування на засадах компетентнісного й діяльнісного підходів, залишаються недостатньо дослідженими, що зумовлює актуальність подальших наукових розвідок в означеному напрямі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методологічних засад підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження: уточнити

сутність прогнозування в освітній діяльності педагога як складової його професійної компетентності; обґрунтувати доцільність застосування компетентнісного та діяльнісного підходів у підготовці майбутніх педагогів до прогнозування; визначити роль компетентнісного та діяльнісного підходів у формуванні готовності майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці прогнозування розглядається як важливий компонент професійної діяльності педагога, що забезпечує передбачення результатів освітніх впливів і можливих змін у педагогічному процесі. С. Гончаренко визначає прогнозування як науково обґрунтоване передбачення розвитку педагогічних явищ і процесів на основі їх аналізу та узагальнення [1]. Такий підхід дозволяє розглядати прогнозування не лише як інтелектуальну операцію, а як складну професійну дію, що інтегрує аналітичне мислення, досвід і професійні цінності педагога. У працях Т. Завгородньої та І. Стражнікової прогнозування пов'язується з методологічною культурою педагога, його здатністю системно осмислювати освітні явища та передбачати наслідки педагогічних рішень [2]. С. Сисоєва та Т. Кристопчук підкреслюють, що в умовах сучасних освітніх змін здатність до прогнозування виступає важливим показником професійної зрілості педагога та складовою його дослідницької компетентності [7].

У структурі прогностичної компетентності майбутнього педагога доцільно виокремлювати такі компоненти: когнітивний (знання теоретичних основ педагогічного прогнозування), операційно-діяльнісний (уміння аналізувати, моделювати й передбачати результати освітньої діяльності), мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості прогнозування для професійної діяльності) та рефлексивний (здатність оцінювати власні прогностичні дії). Така структура узгоджується із загальними підходами до аналізу професійної компетентності педагога, представленими в сучасних методологічних дослідженнях [3; 4].

Компетентнісний підхід посідає провідне місце в сучасній системі професійної педагогічної освіти. В. Лунячек розглядає його як методологію професійної підготовки, спрямовану на формування здатності майбутніх фахівців ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях, зокрема в умовах невизначеності та змін [5, с. 155]. У цьому контексті прогнозування постає як інтегрований результат професійної підготовки, а не як окреме уміння. Ідеї компетентнісного підходу тісно пов'язані з особистісно орієнтованою парадигмою педагогічної освіти. У дослідженні О. Дубасенюк наголошується, що результатом професійної підготовки має бути сформована здатність майбутнього педагога до самостійного прийняття рішень і професійного саморозвитку [6]. У цьому аспекті прогностична компетентність розглядається як важлива складова загальної професійної компетентності педагога. Отже, у межах компетентнісного підходу прогностична компетентність майбутнього педагога формується як цілісне утворення, що поєднує знання, уміння, досвід діяльності та ціннісні орієнтації, необхідні для ефективного здійснення освітньої діяльності та передбачення її результатів [5, с. 155].

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє стверджувати, що компетентнісний методологічний підхід у підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності – це науково обґрунтована система теоретичних положень і практичних орієнтирів, що спрямовує професійну підготовку майбутніх педагогів на формування їхньої здатності ефективно здійснювати прогностичну діяльність на основі інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду професійного передбачення.

У межах компетентнісного підходу прогнозування розглядається не як окрема функція педагогічної діяльності, а як складова професійної компетентності педагога, що забезпечує здатність аналізувати освітні процеси, передбачати можливі результати педагогічних впливів, моделювати освітні ситуації та приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності й освітніх трансформацій. Компетентнісний методологічний підхід у підготовці майбутніх педагогів до прогнозування забезпечує результативну спрямованість професійної освіти, узгоджує зміст, методи й форми навчання з вимогами сучасної освітньої практики та створює підґрунтя для формування педагогів, здатних до відповідального й науково обґрунтованого передбачення в освітній діяльності.

Діяльнісний підхід розглядається як важлива методологічна основа формування професійних умінь майбутніх педагогів. С. Щербина підкреслює, що саме в процесі активної навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності відбувається формування здатності студентів до аналізу, моделювання та прогнозування професійних ситуацій [8, с. 80]. Діяльнісний підхід забезпечує перехід від засвоєння теоретичних знань до їх практичного застосування. Ефективними методами та формами формування прогностичних умінь у межах діяльнісного підходу є кейс-метод, педагогічне моделювання та проєктна діяльність. Зазначені методи створюють умови для аналізу реальних і змодельованих освітніх ситуацій, передбачення можливих результатів і наслідків педагогічних рішень, що сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності [7].

Можна з упевненістю сказати, що діяльнісний методологічний підхід у підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності – це науково обґрунтований підхід до організації професійної підготовки, відповідно до якого формування готовності майбутніх педагогів до прогностичної діяльності відбувається в процесі їх активної, цілеспрямованої освітньо-професійної діяльності, максимально наближеної до реальних умов педагогічної практики.

У межах діяльнісного підходу прогнозування розглядається як практична дія і спосіб професійного мислення педагога, що формується шляхом систематичного залучення здобувачів освіти до аналізу педагогічних ситуацій, моделювання можливих сценаріїв розвитку освітніх

процесів, ухвалення рішень та оцінювання їхніх прогнозованих наслідків. Діяльнісний методологічний підхід у підготовці майбутніх педагогів до прогнозування забезпечує перехід від засвоєння теоретичних знань до практичного оволодіння прогностичною діяльністю, сприяє формуванню здатності майбутніх педагогів самостійно здійснювати передбачення, коригувати педагогічні дії та відповідально діяти в умовах динамічних змін сучасного освітнього середовища.

Узагальнення отриманих теоретичних положень засвідчує, що підготовка майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності має розглядатися як цілісний і методологічно обґрунтований процес, що ґрунтується на поєднанні компетентнісного та діяльнісного підходів. Узгоджуючись із позицією С. Гончаренка щодо ролі методологічної культури педагога у здійсненні науково обґрунтованої професійної діяльності, результати дослідження підтверджують доцільність розгляду прогнозування як складової професійної компетентності педагога [1]. Аналогічні методологічні орієнтири простежуються у працях Т. Завгородньої та І. Стражнікової, які наголошують на важливості аналітичного та системного мислення в підготовці майбутніх педагогів [2].

Порівняння отриманих результатів із висновками інших дослідників свідчить про їх концептуальну узгодженість із сучасними науковими підходами. Так, положення про визначальну роль компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх педагогів до прогнозування корелюють із висновками В. Лунячека, який розглядає компетентнісний підхід як провідну методологію професійної підготовки у вищій школі [5, с. 155]. Водночас ідеї особистісно орієнтованої педагогічної освіти, представлені О. Дубасенюк, підтверджують доцільність формування прогностичної компетентності як інтегрованої якості особистості майбутнього педагога [6]. Результати дослідження також узгоджуються з підходами С. Щербини, який обґрунтовує діяльнісну основу формування професійних умінь студентів у процесі активної навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності [8, с. 80].

Визначені у дослідженні теоретичні положення створюють підґрунтя для їх цілеспрямованого практичного впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти. Зокрема, застосування кейс-методу, педагогічного моделювання та проєктної діяльності як провідних форм реалізації діяльнісного підходу сприяє системному формуванню прогностичних умінь майбутніх педагогів що, своєю чергою, забезпечує підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності, посилює практичну спрямованість професійної підготовки та наближає її результати до реальних вимог сучасної освітньої практики.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності як важливої складової їхньої професійної компетентності. Узагальнення наукових положень дозволило уточнити сутність прогнозування в педагогічній діяльності, яке розглядається як здатність педагога до науково обґрунтованого передбачення результатів освітніх впливів, аналізу можливих сценаріїв розвитку педагогічних ситуацій та прийняття виважених професійних рішень. Доведено, що прогностична компетентність майбутнього педагога має інтегрований характер і поєднує когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти.

Обґрунтовано, що компетентнісний та діяльнісний підходи є визначальними методологічними орієнтирами підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. Компетентнісний підхід забезпечує спрямованість професійної підготовки на результат у вигляді сформованої готовності до прогностичної діяльності, тоді як діяльнісний підхід створює умови для практичного формування прогностичних умінь у процесі активної навчально-пізнавальної, проєктної та дослідницької діяльності студентів. Їх поєднання сприяє цілісності підготовки майбутніх педагогів і підвищує її практичну ефективність.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні й експериментальній перевірці моделі підготовки майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності, визначенні педагогічних умов формування прогностичної компетентності, а також у вивченні можливостей використання цифрових технологій і освітніх інновацій для розвитку прогностичних умінь у майбутніх педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологичні поради молодим науковцям Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

2. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

3. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»).* 2024. №10 (44) С. 323–335. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335

4. Листопад О., Мардарова І. Праксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2025. № 2 (9). С. 157–163. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18

5. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. № 1 (13). С. 155–162.

6. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

7. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

8. Щербина С. В. Діяльнісний підхід як теоретична основа організації науково-дослідницької роботи студентів у вищому навчальному закладі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр.* Харків : УІПА, 2004. № 6. С. 80-85.

REFERENCES

1. Honcharenko, S. U. (2010). Pedahohichni doslidzhennya: metodolohichni porady molodym naukovtsyam [Pedagogical research: methodological advice for young researchers]. Kyiv–Vinnytsia: TOV firma “Planer”. 308 s. [in Ukrainian]
2. Zavhorodnia, T. K., & Strazhnikova, I. V. (2021). Metodolohichni zasady pedahohichnykh doslidzhen: navchal’no-metodychnyy posibnyk [Methodological foundations of pedagogical research: teaching and methodological guide]. Ivano-Frankivsk. 120 s. [in Ukrainian]
3. Lystopad, O. A., Mardarova, I. K., & Lystopad, N. L. (2024). Stanovlennya profesiynoyi mental’nosti zdobuvachiv osvity v osvitn’omu protsesi zakladiv vyshchoyi i fakhovoyi peredvyshchoyi pedahohichnoyi osvity [Formation of professional mentality of education seekers in the educational process of higher and professional pre-higher pedagogical education institutions]. Perspektyvy ta innovatsiyi nauky (Seriya “Psykholohiya”, Seriya “Pedahohika”, Seriya “Medytsyna”). 10(44). S. 323–335. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335 [in Ukrainian]
4. Lystopad, O., & Mardarova, I. (2025). Prakseolohichnyy pidkhid u rozvytku profesiynoyi kompetentnosti pedahohiv: teoretychni zasady ta osvitni praktyky [Praxeological approach in the development of teachers’ professional competence: theoretical foundations and educational practices]. Visnyk Dniprovskoyi akademiyi neperervnoyi osvity. Seriya: Filosofiya. Pedahohika. 2(9). S. 157–163. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18 [in Ukrainian]
5. Luniachek, V. E. (2013). Kompetentnisnyy pidkhid yak metodolohiya profesiynoyi pidhotovky u vyshchiy shkoli [Competence-based approach as a methodology of professional training in higher education]. Publichne upravlinnya: teoriya ta praktyka. 1(13). S. 155–162. [in Ukrainian]
6. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2012). Profesiyna pedahohichna osvita: osobystisno oriyentovanyy pidkhid [Professional pedagogical education: personality-oriented approach]: monohrafiya. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU imeni I. Franka. 436 s. [in Ukrainian]
7. Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2013). Metodolohiya naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volyns’ki oberehy. 360 s. [in Ukrainian]
8. Shcherbyna, S. V. (2004). Diyal’nisnyy pidkhid yak teoretychna osnova orhanizatsiyi naukovo-doslidnyts’koyi roboty studentiv u vyshchomu navchal’nomu zakladi [Activity-based approach as a theoretical basis for organizing students’ research work in higher education institutions]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity. №6. S. 80–85. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛИСТОПАД Олексій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: освітні, педагогічні науки; теорія і методика професійної освіти; дошкільна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LYSTOPAD Oleksii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”.

Scientific interests*:* educational and pedagogical sciences; theory and methodology of vocational education; preschool education.

Стаття надійшла до редакції 01.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 351.862:355.4:81’27
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-275-279

НЕНЬКО Юлія –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки
Національного університету цивільного захисту України
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7868-0155
e-mail: nenko_yuliia@nuczu.edu.ua

РОЛЬ МОВНОЇ СПІЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТА ПІДТРИМАННІ БЕЗПЕКОВИХ СОЮЗІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР

Статтю присвячено аналізу ролі мовної спільності у формуванні та підтриманні безпекових союзів у сучасних умовах гібридної війни. У фокусі дослідження перебуває мова як соціокультурний і когнітивний чинник, що впливає на союзницьку поведінку держав, механізми довіри, координації та інституційної стійкості у сфері безпеки. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі нематеріальних факторів безпеки в умовах поєднання військових, інформаційних та психологічних загроз, а також потребою осмислення цих процесів у педагогічному та професійно-освітньому вимірі. Проблематика статті полягає в недостатній теоретичній і емпіричній розробленості впливу мовної спільності на союзницькі відносини порівняно з традиційним акцентом на матеріальних і інституційних чинниках. У сучасних дослідженнях культурні змінні часто використовуються як допоміжні або контрольні, що ускладнює розуміння причин стабільності союзів та особливостей міждержавної кооперації в умовах гібридних загроз. Особливо це стосується сфери цивільної безпеки, де ефективність міжнародної взаємодії безпосередньо залежить від якості комунікації та мовної сумісності. Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі мовної спільності як ключового чинника культурної ідентичності у формуванні та підтриманні безпекових союзів, а також визначення її значення для підготовки фахівців у сфері міжнародної та цивільної безпеки. Методологічною основою дослідження є поєднання конструктивістського підходу в теорії міжнародних відносин і положень теорії соціальної ідентичності, що дозволяє проаналізувати мову як символічний, когнітивний і функціональний ресурс безпекової взаємодії. У результаті дослідження обґрунтовано, що мовна спільність впливає на союзницьку поведінку держав через евристичний механізм сприйняття «свого» партнера та через функціональний механізм зниження транзакційних витрат координації, переговорів і спільних операцій. Показано, що вплив спільної мови є особливо відчутним у випадку оборонних союзів і в умовах кризового реагування. Окрему увагу приділено прикладному значенню отриманих висновків для діяльності ДСНС, зокрема у контексті міжнародної співпраці, професійної мовної підготовки та підвищення інституційної стійкості. Зроблено висновок про доцільність інтеграції мовного та міжкультурного компонентів у освітні програми підготовки фахівців безпекового сектору.

Ключові слова: *мова; культурна ідентичність; гібридна війна; професійна підготовка; комунікативна компетентність; когнітивна безпека; мовна політика.*

NENKO Yuliia –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at Language Training Department
National University of Civil Protection of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7868-0155
e-mail: nenko_yuliia@nuczu.edu.ua

THE ROLE OF LINGUISTIC COMMUNITY IN THE FORMATION AND MAINTENANCE OF SECURITY ALLIANCES: A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

The article examines the role of linguistic commonality in the formation and sustainability of security alliances under the conditions of hybrid warfare. The study focuses on language as a socio-cultural and cognitive factor that influences alliance behavior, trust-building mechanisms, coordination processes, and institutional resilience in the field of security. The relevance of the topic is determined by the growing importance of non-material security factors in contemporary conflicts that combine military, informational, psychological, and cognitive dimensions, as well as by the need to conceptualize these processes within a pedagogical and professional training context. The problem addressed in the article lies in the insufficient theoretical and empirical elaboration of linguistic commonality compared to the dominant focus on material and institutional determinants of alliances. In most studies, cultural variables are treated as secondary or control factors, which limits the understanding of alliance durability and cooperation mechanisms, particularly in hybrid threat environments. This gap is especially significant for the field of civil security, where the effectiveness of international cooperation largely depends on communicative compatibility and shared linguistic frameworks. The aim of the article is to substantiate the role of linguistic commonality as a key factor of cultural identity in shaping and maintaining security alliances and to determine its implications for the professional training of specialists in international and civil security. The research is based on a combination of the constructivist approach in international relations theory and social identity theory, which allows language to be analyzed as a symbolic, cognitive, and functional resource of security cooperation. The findings demonstrate that linguistic commonality affects alliance behavior through heuristic mechanisms of «in-group» perception and through functional mechanisms that reduce transaction costs in communication, coordination, and joint operations. Particular attention is given to the applied relevance of these conclusions for civil protection institutions, including the professional language training of emergency service personnel. The study emphasizes the importance of integrating communicative and intercultural competencies into educational programs for security-sector professionals.

Key words: *language; cultural identity; hybrid warfare; professional training; communicative competence; cognitive security; language policy.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних дослідженнях безпекові союзи розглядаються як одні з найважливіших інструментів забезпечення безпеки, формування балансів сил та організації міжнародної співпраці [2; 5]. Значна частина наукових праць зосереджена на поясненні причин формування та збереження союзів між державами, однак переважна більшість цих досліджень акцентує увагу на матеріальних та інституційних чинниках. До них належать зовнішні загрози, співвідношення сил, спільність зовнішньополітичних інтересів, тип політичного режиму, внутрішньополітичні стимули, економічна взаємозалежність та репутація держав у виконанні союзницьких зобов'язань [2; 5]. Соціальні та культурні чинники, які впливають на поведінку держав через когнітивні та ідентифікаційні механізми, залишаються недостатньо теоретизованими та емпірично дослідженими.

Ці підходи також мають значення для підготовки фахівців у сфері міжнародної безпеки та цивільного захисту, оскільки вони формують уявлення про роль культури та ідентичності у практичній діяльності. Розуміння ролі союзів та культурних чинників є критичним для формування освітніх програм підготовки фахівців у сфері міжнародної безпеки та цивільного захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах сучасних досліджень дедалі частіше наголошується на тому, що матеріальні чинники самі по собі не здатні повністю пояснити логіку міждержавної кооперації, особливо в умовах гібридної війни. Гібридні загрози поєднують військові, інформаційні, психологічні та когнітивні компоненти, що зумовлює зростання ролі нематеріальних факторів, зокрема ідентичності, сприйняття та символічних маркерів належності [2; 3]. За таких умов аналіз союзницьких відносин потребує виходу за межі суто раціоналістських моделей і залучення міждисциплінарних підходів, які враховують соціокультурні виміри безпеки.

Метою статті є дослідити роль культурної ідентичності, зокрема мовної, у формуванні та стабільності безпекових союзів, а також оцінити педагогічні імплікації для підготовки фахівців у сфері міжнародної та цивільної безпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження ставить у центр аналізу роль культурної ідентичності у формуванні та підтриманні безпекових союзів. Культурна ідентичність розуміється як багатовимірна категорія, що охоплює мову, релігію, етнічну спорідненість та історичні колоніальні зв'язки. Основний аргумент полягає в тому, що культурна ідентичність має значення для союзницької поведінки держав, проте серед усіх її складників саме спільна мова є найбільш впливовим і стабільним чинником, який підвищує ймовірність наявності союзницьких зв'язків [5; 7]. Особливо чітко цей ефект проявляється у випадку оборонних союзів.

Аргументація ґрунтується на поєднанні конструктивістського підходу в теорії міжнародних відносин і положень теорії соціальної ідентичності. Відповідно до останньої, люди схильні надавати перевагу тим, кого сприймають як «своїх», і підтримувати спільні ідентичності. Держави, будучи колективними акторами, сформованими в процесі націєтворення, відтворюють подібні моделі поведінки на міжнародній арені. Під час взаємодії з іншими державами вони схильні шукати партнерів, з якими мають культурну подібність, оскільки це сприяє довірі, передбачуваності та готовності до співпраці [5].

Водночас пояснення впливу культурної ідентичності загалом є недостатнім для розуміння того, чому саме мова відіграє провідну роль порівняно з іншими культурними характеристиками [1; 7].

У контексті гібридної війни мова набуває додаткового значення як інструмент інформаційного та психологічного впливу. Мовна політика може використовуватися не лише для консолідації власної спільноти, але й для дестабілізації противника, формування альтернативних ідентичностей та підриву довіри до державних інституцій [1; 3]. Саме тому мовна спільність між державами-партнерами виконує захисну функцію, знижуючи вразливість до маніпулятивних інформаційних впливів і сприяючи формуванню спільного безпекового дискурсу [5; 7].

По-перше, спільна мова працює як евристичний сигнал, що впливає на сприйняття потенційного союзника. Лінгвістична подібність створює уявлення про спільність інтересів, цінностей і стратегічних цілей, навіть якщо така спільність не є повною або об'єктивно доведеною. У сфері безпеки це посилює переконання в тому, що потенційний партнер поділяє аналогічні загрози та буде схильний до кооперативної поведінки [5; 7]. Оскільки мова є одним з найперших і найглибших елементів національної ідентичності, вона має сильний символічний ефект і суттєво впливає на когнітивні оцінки під час ухвалення зовнішньополітичних рішень [1; 3].

З когнітивної точки зору мова виконує функцію фільтра, через який суб'єкти безпеки інтерпретують реальність. Спільні мовні коди формують подібні наративи, понятійні структури та способи осмислення загроз, що є особливо важливим в умовах інформаційного перенасичення та кризової невизначеності [3]. Це зменшує ймовірність хибних атрибуцій, помилок сприйняття та асиметрії інформації між союзниками, що, своєю чергою, підвищує стабільність союзницьких відносин у сфері безпеки [5].

По-друге, мова діє через функціональний механізм, безпосередньо впливаючи на витрати, пов'язані з формуванням і підтриманням союзів. Спільна офіційна мова знижує транзакційні витрати переговорів, полегшує координацію, зменшує ризики непорозумінь і сприяє ефективнішій імплементації союзницьких домовленостей [5; 6]. Це має безпосереднє значення і для сектору цивільного захисту, зокрема у сфері міжнародної взаємодії органів і підрозділів ДСНС України під час спільних навчань, гуманітарних операцій і реагування на надзвичайні ситуації [4; 6].

Для органів цивільного захисту, зокрема Державної служби України з надзвичайних ситуацій, функціональний вимір мовної сумісності має не лише допоміжне, а й стратегічне значення. Участь у міжнародних рятувальних місіях, спільних тренуваннях і координації гуманітарних операцій вимагає високого рівня комунікативної готовності персоналу, що безпосередньо впливає на ефективність реагування та безпеку особового складу [4; 6]. У цьому сенсі мовна підготовка є складником інституційної стійкості та професійної готовності до дій в умовах комплексних загроз.

Окрему увагу приділено відмінностям між типами союзницьких угод. Стверджується, що вплив спільної мови є сильнішим у випадку оборонних союзів, ніж наступальних. Оборонні союзи передбачають високий рівень довіри, довгострокові зобов'язання та готовність захищати партнера у разі зовнішньої загрози. За таких умов спільна мова не лише посилює відчуття солідарності, але й сприяє сприйняттю безпеки партнера як частини власної безпеки. Захист союзника зі спільною мовною ідентичністю може сприйматися як захист ширшої спільноти, до якої держава себе зараховує [2; 5].

На відміну від цього, наступальні союзи частіше мають інструментальний, ситуативний характер і базуються передусім на короткострокових стратегічних інтересах. У таких випадках культурні чинники, зокрема мова, відіграють другорядну роль порівняно з матеріальними розрахунками.

Запропонований підхід дозволяє по-новому поглянути на результати попередніх кількісних досліджень, у яких змінні культурної ідентичності використовувалися як контрольні. Емпіричні результати цих робіт часто демонструють стабільний позитивний вплив спільної мови на ймовірність формування союзів, тоді як ефекти спільної релігії чи етнічності є суперечливими [5].

Отже, спільна мова є важливим елементом культурної ідентичності, який суттєво впливає на поведінку держав у сфері безпекових союзів. Вона формує уявлення про спільність інтересів, знижує транзакційні витрати співпраці та особливо посилює готовність держав до участі в оборонних союзах. Визнання ролі мовної спільності розширює аналітичні можливості теорії міжнародних відносин і відкриває нові напрями для подальших досліджень взаємодії між культурними та матеріальними чинниками міжнародної безпеки.

Водночас доцільно глибше зупинитися на тому, чому саме мовна спільність є настільки стійким і відтворюваним чинником у різних історичних і регіональних контекстах. На відміну від інших компонентів культурної ідентичності, мова не лише символізує належність до певної спільноти, але й безпосередньо структурує процеси комунікації, мислення та ухвалення рішень. Вона формує спільні смислові рамки, через які політичні еліти інтерпретують міжнародні події, загрози та можливості. Саме тому мовна подібність здатна зменшувати невизначеність у міждержавних відносинах, що є критично важливим у сфері безпеки, де помилки у сприйнятті можуть мати надзвичайно високі наслідки.

Крім того, спільна мова полегшує інституціоналізацію союзницьких відносин. Вона сприяє формуванню стабільних каналів взаємодії між військовими, дипломатичними та бюрократичними структурами держав-партнерів. У довгостроковій перспективі це створює підґрунтя для появи спільних процедур, стандартів і практик, які підвищують сумісність збройних сил та ефективність колективних дій. Таким чином, мовна

спільність не лише впливає на рішення про вступ до союзу, але й сприяє його інституційній глибини та тривалості.

Роль мови особливо чітко виявляється у кризових ситуаціях, коли швидкість і точність комунікації мають вирішальне значення. У таких умовах держави з мовною спільністю мають перевагу у здатності оперативно координувати дії, обмінюватися розвідданими та формувати спільне бачення розвитку подій. Це ще раз підкреслює функціональний вимір мовної подібності та пояснює, чому такі союзи є більш стійкими до зовнішніх потрясінь.

Важливо також зазначити, що вплив спільної мови не заперечує значення матеріальних і стратегічних чинників, а радше взаємодіє з ними. Зовнішня загроза, баланс сил або економічні інтереси можуть створювати передумови для союзницької кооперації, однак саме культурна близькість, зокрема мовна, здатна сприяти вибору конкретного партнера серед кількох потенційно придатних альтернатив. У цьому сенсі мова виступає механізмом селекції союзів, який спрямовує держави до співпраці з тими, кого вони сприймають як більш «надійних» і «зрозумілих».

Розширення аналітичної уваги до мовної спільності також має методологічні наслідки для досліджень міжнародних відносин. Воно ставить під сумнів підходи, у яких культура зводиться до допоміжної змінної, та закликає до більш системного включення культурних факторів у теоретичні моделі. Подальші дослідження можуть зосередитися на взаємодії мови з іншими елементами ідентичності, а також на умовах, за яких мовна спільність втрачає або, навпаки, посилює свій вплив.

З методологічної точки зору зосередження уваги на мовній спільності дозволяє уточнити результати попередніх емпіричних досліджень, у яких культурні змінні часто розглядалися як другорядні. Запропонований підхід демонструє, що мова не лише корелює з союзницькою поведінкою, але й має чітко окреслені причинні механізми впливу, що робить її аналітично самостійною змінною у дослідженнях міжнародної та цивільної безпеки [5; 7].

Окремим аспектом, що потребує уваги, є роль мови як інструмента протидії інформаційно-психологічному впливу в умовах гібридної війни. У сучасних конфліктах мова використовується не лише як засіб комунікації, а й як механізм конструювання лояльностей, легітимації наративів та формування образу «свій–чужий» [1; 2]. У цьому контексті мовна спільність між союзниками здатна підвищувати стійкість до дезінформації, оскільки вона забезпечує спільні інтерпретаційні рамки та зменшує вразливість до маніпулятивних повідомлень. Таким чином, мова виконує не лише інтеграційну, а й захисну функцію, зміцнюючи когнітивну безпеку союзницьких держав [1; 3; 7].

Крім того, мовна спільність може розглядатися як чинник довгострокової стратегічної стабільності союзів. На відміну від ситуативних інтересів, які змінюються залежно від міжнародної кон'юнктури, мовна ідентичність відтворюється через освітні системи, професійну підготовку та повсякденні практики міжінституційної взаємодії. Це сприяє формуванню спільного професійного середовища, зокрема у безпековій сфері, де мовна сумісність є необхідною умовою ефективної координації [4; 6]. У такому вимірі мова виступає не лише каталізатором створення союзів, а й ресурсом їх відтворення та адаптації до нових безпекових викликів.

Важливим доповненням до аналізу мовної спільності є розгляд її впливу на процеси стратегічного навчання та адаптації союзів. Спільна мова полегшує не лише поточну координацію, а й накопичення та передавання інституційної пам'яті – досвіду спільних операцій, кризового реагування, навчань і помилок, зроблених у минулому [5; 6]. Завдяки цьому держави-союзники швидше засвоюють спільні стандарти, ефективніше адаптуються до змін безпекового середовища та демонструють вищу здатність до колективного навчання, що є критично важливим у ситуаціях затяжних конфліктів і гібридних загроз.

Окремо слід наголосити на взаємозв'язку мовної спільності та легітимності союзницьких зобов'язань у внутрішньополітичному вимірі. Громадська підтримка участі держави у безпекових союзах значною мірою залежить від того, наскільки суспільство сприймає партнерів як «близьких» і «зрозумілих». Спільна або домінантна мова комунікації сприяє позитивнішому образу союзника в публічному дискурсі, полегшує трансляцію спільних безпекових наративів і знижує рівень скепсису щодо союзницьких зобов'язань [1; 2; 7]. У результаті мовна подібність опосередковано впливає не лише на міждержавні рішення еліт, а й на стійкість союзів через механізми суспільної легітимації.

У прикладному вимірі запропоновані теоретичні положення мають безпосереднє значення для сфери цивільної безпеки та кризового реагування, зокрема для діяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Умови повномасштабної війни актуалізували потребу України в інтенсивній міжнародній взаємодії у сфері ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, гуманітарного реагування, пошуково-рятувальних операцій та цивільного захисту. У цих процесах мовна спільність або висока мовна сумісність між партнерами відіграє критично важливу роль, оскільки безпосередньо впливає на швидкість обміну інформацією, координацію дій та ефективність спільних операцій.

Міжнародна співпраця ДСНС України з відповідними структурами держав-партнерів демонструє, що спільні або взаємно зрозумілі мовні коди знижують ризики помилок у кризових умовах, полегшують інтеграцію процедур і сприяють формуванню довіри між інституціями. Таким чином, мовна спільність виступає не лише фактором міждержавних безпекових союзів, а й важливим елементом безпекової архітектури цивільного захисту, що має особливе значення для

діяльності ДСНС в умовах гібридних та воєнних загроз.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У підсумку, аналіз ролі спільної мови у формуванні та підтриманні безпекових союзів демонструє, що міжнародна безпека не може бути повністю зрозумілою лише через призму матеріальних інтересів і раціональних розрахунків. Культурні чинники, закорінені в ідентичності та повсякденних практиках взаємодії, відіграють не менш важливу роль. Усвідомлення цього дозволяє глибше пояснити логіку союзницької поведінки держав і сприяє розвитку більш комплексних і реалістичних теорій міжнародних відносин [3; 4; 6].

Розуміння ролі мовної спільності дозволяє інтегрувати практичні кейси у навчальні програми, що підвищує компетентність майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту та міжнародної безпеки. Подальші дослідження можуть зосередитися на міждисциплінарних аспектах підготовки фахівців та взаємодії культурних та матеріальних чинників безпеки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Денисенко С. Language policy as a tool of informational and psychological influence in the conditions of hybrid war. *Український літопис*. 2025. С. 46–51. DOI: https://doi.org/10.31470/2786-8583-2024-4-46-51
2. Дерев'янко С. Гібридна війна: інформаційно-безпековий вимір. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Політологія*. 2024. № 18. С. 101–113. DOI: https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-18-11
3. Кобець Т. Когнітивна безпека в умовах гібридної війни. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Політологія*. 2024. № 17. С. 67–73. DOI: https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-17-9
4. Ненько Ю. Педагогічні умови забезпечення ефективності професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. *Освітній простір України*. 2017. № 11. С. 81–87.
5. Carlà A., Constantin S. Language Policies and Insecurities in Ukraine. *Nationalities Papers*. 2025. P. 1–19. DOI: https://doi.org/10.1017/nps.2025.10071
6. Nenko Y., Yaryhina V., Vorona V. Examining officers' readiness for foreign language intercourse in international operations. *Práxis Educacional*. 2021. Vol. 17, no. 46. P. 465–487. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8816
7. Shmidt T. Foreign language as an instrument of cultural security and resilience under hybrid threats. *Political Science and Security Studies Journal*. 2025. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.33445/psssj.2025.6.3.2

REFERENCES

1. Denysenko, S. (2025). Language policy as a tool of informational and psychological influence in the conditions of hybrid war. Ukrainskyi Litopys. S. 46–51. DOI: https://doi.org/10.31470/2786-8583-2024-4-46-51 [in Ukrainian]
2. Derevianko, S. (2024). Hibrydna viina: informatsiino-bezpekovyi vymir [Hybrid war: informational and security dimension]. Visnyk Prykarpatskoho Universytetu. Seriia: Politolohiia. №18. S. 101–113. DOI: https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-18-11 [in Ukrainian]
3. Kobets, T. (2024). Kohnityvna bezpeka v umovakh hibrydnoi viiny [Cognitive security under conditions of hybrid war]. Visnyk Prykarpatskoho Universytetu. Seriia: Politolohiia. №17. S. 67–73. DOI: https://doi.org/10.32782/2312-1815/2024-17-9 [in Ukrainian]
4. Nenko, Y. (2017). Pedahohichni umovy zabezpechennia efektyvnosti profesiino oriientovanoi komunikatyvnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv sluzhby tsyvilnoho zakhystu [Pedagogical conditions for ensuring the effectiveness of professionally oriented communicative training of future civil protection officers]. Osvitnii Prostir Ukrainy. №11. S. 81–87. [in Ukrainian]
5. Carlà, A., & Constantin, S. (2025). Language policies and insecurities in Ukraine. Nationalities Papers. Pp. 1–19. DOI: https://doi.org/10.1017/nps.2025.10071 [in English]
6. Nenko, Y., Yaryhina, V., & Vorona, V. (2021). Examining officers' readiness for foreign language intercourse in international operations. Práxis Educacional. 17(46). Pp. 465–487. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8816 [in English]
7. Shmidt, T. (2025). Foreign language as an instrument of cultural security and resilience under hybrid threats. Political Science and Security Studies Journal. 6. DOI: https://doi.org/10.33445/psssj.2025.6.3.2 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕНЬКО Юлія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовної підготовки Національного університету цивільного захисту України.

Наукові інтереси: академічна та професійна комунікація; англійська мова для спеціальних цілей; іншомовна освіта; комунікація в службах екстреного реагування; вища освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NENKO Yuliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at Language Training Department National University of Civil Protection of Ukraine.

Scientific interests: Academic and Professional Communication; English for Specific Purposes; Foreign Language Education; Emergency Services Communication; Higher Education.

Стаття надійшла до редакції 01.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 378:34:37.018.43
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-279-283

ПУГАЧ Віталіна –
доктор педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри правознавства і гуманітарних дисциплін
Вінницького навчально-наукового інституту економіки
Західноукраїнського національного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1653-7473
e-mail: pugach.vitalina@gmail.com

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

У статті розглянуто змішане навчання як інноваційну стратегію професійної підготовки майбутніх правознавців в умовах цифровізації освіти та трансформації вищої юридичної школи. Обґрунтовано актуальність теми у контексті необхідності модернізації змісту, форм і методів навчання, що мають відповідати викликам сучасного суспільства, зокрема швидким змінам на ринку праці, зростанням ролі цифрових технологій у правовій сфері, потребою у висококваліфікованих фахівцях з розвиненими професійними компетентностями.

У процесі дослідження змішане навчання визначається як стратегія, що передбачає поєднання традиційного аудиторного навчання з дистанційними освітніми технологіями, орієнтована на формування у здобувачів освіти ключових професійних якостей: правозастосовних умінь, критичного мислення, аналітичних здібностей, комунікативних навичок та цифрової грамотності. Визначено педагогічні умови, за яких змішане навчання може бути ефективним, зокрема: цілісність і системність змісту, інтеграція теорії та практики, активні методи навчання, використання цифрових платформ, рефлексія, а також створення сприятливого освітнього середовища.

У статті досліджено змішане навчання як інноваційну стратегію професійної підготовки майбутніх правознавців у контексті трансформації системи вищої освіти, цифровізації та зростаючих вимог до якості юридичної освіти. Обґрунтовано, що поєднання традиційних аудиторних занять із дистанційними освітніми технологіями дозволяє забезпечити гнучкий, доступний і практикоорієнтований формат навчального процесу.

Проаналізовано педагогічні можливості змішаного навчання щодо формування фахових компетентностей, зокрема правозастосовних, аналітичних, комунікативних, етичних та цифрових. Визначено, що ефективність такої стратегії полягає в інтеграції теоретичного знання з практичними завданнями, використанні сучасних цифрових інструментів, активних методів навчання та створенні умов для індивідуалізації освітнього процесу. Звернено увагу на роль самостійної роботи здобувачів, їх здатність до критичного мислення, самоосвіти та адаптації до змін у правовому середовищі. Окреслено методичні підходи до впровадження змішаного навчання у підготовку правників, що включають компетентнісний, особистісно орієнтований, технологічний і модульний підходи. Зроблено висновок про доцільність і перспективність використання змішаного навчання як засобу підвищення якості юридичної освіти та підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в сучасному правовому полі.

Ключові слова: *змішане навчання, професійна підготовка, правознавці, юридична освіта, цифровізація, інноваційна стратегія, педагогічні умови, компетентності.*

PUHACH Vitalina –
Doctor of Sc. (Pedagogical), Associated Professor,
Associated Professor of the ChairLaw and Humanities
Vinnytsia Educational and Scientific Institute of Economics
Western Ukrainian National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1653-7473
e-mail: pugach.vitalina@gmail.com

BLENDED LEARNING AS AN INNOVATIVE STRATEGY FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS

The article explores blended learning as an innovative strategy for the professional training of future lawyers in the context of the digitalization of education and the transformation of higher legal education. The relevance of the topic is substantiated by the need to modernize the content, forms, and teaching methods to meet the challenges of contemporary society – including rapid changes in the labor market, the growing role of digital technologies in the legal sphere, and the demand for highly qualified specialists with well-developed professional competencies.

In the course of the research, blended learning is defined as a strategy that combines traditional classroom instruction with distance educational technologies, aimed at developing key professional qualities in students: legal application skills, critical thinking, analytical abilities, communication skills, and digital literacy. The article outlines the pedagogical conditions under which blended learning can be effective, including content coherence and consistency, integration of theory and practice, active learning methods, the use of digital platforms, reflection, and the creation of a supportive learning environment.

Blended learning is analyzed as a flexible, accessible, and practice-oriented format of education that responds to the growing demands for the quality of legal training in higher education. The article highlights the potential of blended learning in developing professional competencies – particularly legal, analytical, communicative, ethical, and digital. The strategy's effectiveness lies in combining theoretical knowledge with practical tasks, applying modern digital tools and active methodologies, and enabling individualized learning paths. Special attention is given to students' independent work, their capacity for critical thinking, self-education, and adaptability to changes in the legal field. The article also identifies methodological approaches to implementing blended learning in legal education, including the competency-based, student-centered, technological, and modular approaches. The conclusion confirms the relevance and potential of blended learning as a means of improving the quality of legal education and preparing professionals capable of acting effectively in today's legal environment.

Key words: *blended learning, professional training, lawyers, legal education, digitalization, innovative strategy, pedagogical conditions, competencies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах розвитку системи вищої освіти та цифрової трансформації суспільства професійна підготовка майбутніх правознавців вимагає впровадження інноваційних підходів, які відповідають викликам часу. Одним із таких ефективних підходів є змішане навчання, яке поєднує традиційні форми аудиторної роботи з можливостями дистанційного (онлайн) навчання. Такий формат дозволяє реалізувати нову освітню стратегію (Л. Макаренко, І. Середа, І. Сіверт, С. Дембіцька, М. Корчовий), що забезпечує гнучкість, інтерактивність, індивідуалізацію та практичну спрямованість навчального процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості юридичної освіти, що має формувати не лише знання, а й фахові компетентності, необхідні для ефективної правозастосовної діяльності в умовах динамічних змін законодавства, цифровізації правового середовища, зростання ролі міжнародного права та глобалізації. Змішане навчання, як інноваційна стратегія,

створює сприятливі умови для розвитку у студентів самостійності, аналітичного мислення, цифрової грамотності та здатності застосовувати знання на практиці.

Крім того, реалії воєнного часу в Україні, а також післяпандемічні трансформації системи освіти зумовлюють необхідність гнучких та стійких освітніх рішень. У цьому контексті змішане навчання забезпечує безперервність освітнього процесу, доступність знань та адаптивність до різних освітніх умов. Усе це підкреслює важливість наукового осмислення змішаного навчання як інноваційної стратегії підготовки правознавців, здатних діяти ефективно у сучасному правовому полі [1–3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує, що існує значний обсяг досліджень на міждисциплінарному рівні щодо проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного 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. Чередніченко, 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.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати змішане навчання як інноваційну стратегію професійної підготовки майбутніх правознавців, визначити його потенціал у формуванні фахових компетентностей та розробити методичні підходи до ефективного впровадження цього формату в освітній процес закладів вищої юридичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система юридичної освіти в Україні перебуває у стані трансформації, що зумовлено як внутрішніми змінами в структурі вищої освіти, так і зовнішніми викликами, зокрема цифровізацією, воєнним станом, реформами у правовій сфері та зростаючими вимогами до фахової підготовки правників. У цьому контексті постає потреба у впровадженні ефективних, гнучких та інноваційних стратегій, здатних забезпечити якісну підготовку майбутніх правознавців відповідно до сучасних вимог [1, 3].

Змішане навчання, що поєднує аудиторну та дистанційну форми, розглядається як перспективна інноваційна стратегія, яка дозволяє оптимізувати навчальний процес, поєднуючи переваги традиційної освіти з можливостями цифрового середовища. Його впровадження сприяє індивідуалізації навчання, розвитку цифрової грамотності, самостійності, а також створює умови для активної практикоорієнтованої підготовки.

Теоретичне обґрунтування змішаного навчання як освітньої стратегії полягає в аналізі його сутності, принципів, педагогічних умов та методичних основ впровадження, що дає змогу розглядати змішане навчання не просто як технічне рішення, а як цілісний освітній підхід, що дозволяє формувати у здобувачів освіти комплекс професійних компетентностей (правових, аналітичних, комунікативних та етичних). Отож, наукове осмислення змішаного навчання як інноваційної стратегії дає підстави для його системного впровадження в юридичну освіту з метою підвищення її якості, ефективності та відповідності сучасним стандартам професійної діяльності правника [2, 3].

Саме тому сучасна юридична освіта (І. Сіверт, С. Дембіцька, М. Корчовий) потребує інтеграції традиційних аудиторних занять із цифровими технологіями. Змішане навчання дозволяє поєднати гнучкість онлайн-курсів із практичною цінністю очних занять, що формує у студентів навички критичного мислення, роботи з електронними базами даних та комунікації в цифровому середовищі, що сприяє підготовці конкурентоспроможних правознавців, здатних ефективно діяти в умовах цифровізації правової сфери [3].

Визначення потенціалу змішаного навчання у формуванні фахових компетентностей майбутніх правознавців є важливим кроком до переосмислення традиційних підходів у юридичній освіті. В умовах динамічного розвитку цифрових технологій та змін у професійному середовищі юриста, зростає потреба у таких формах навчання, які не лише передають знання, а й формують практичні вміння, здатності до аналітики, аргументації, прийняття рішень та комунікації. Потенціал змішаного навчання у формуванні фахових компетентностей майбутніх правознавців є комплексним і охоплює кілька ключових складових, кожна з яких має вагоме значення для ефективної професійної підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Складові потенціалу змішаного навчання у формуванні фахових компетентностей майбутніх правознавців

Складові	Характеристика
1	2
Змістовий потенціал	Змішане навчання дозволяє оновити зміст юридичної освіти, зробити його більш адаптованим до сучасного правового середовища. Теоретичний матеріал може подаватися в зручному форматі (відеолекції, інтерактивні презентації, онлайн-бази даних), а практичні завдання – моделювати реальні правові ситуації. Такий підхід сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та формуванню змістовно пов’язаних компетентностей.

1	2
Технологічний потенціал	Цифрові платформи (Moodle, Google Classroom, Zoom, Miro тощо) забезпечують нові форми взаємодії, зручний доступ до матеріалів, швидкий зворотний зв'язок і можливість інтеграції мультимедійних засобів. Вони стимулюють розвиток цифрової грамотності, що є невід'ємною складовою компетентного сучасного правника.
Методичний потенціал	Змішане навчання відкриває широкі можливості для використання активних, практикоорієнтованих методів навчання: кейс-метод, проєктне навчання, тренінги, ділові ігри, дебати, онлайн-судові симуляції, що дозволяє формувати не лише знання, а й прикладні навички: аналізу правових норм, підготовки процесуальних документів, ведення переговорів, публічного виступу тощо.
Організаційно-педагогічний потенціал	Формат змішаного навчання дає змогу варіативно організовувати освітній процес: гнучко розподіляти час, поєднувати індивідуальну, групову та командну роботу, впроваджувати персоналізовані траєкторії навчання, що сприяє розвитку самостійності, відповідальності, здатності до самонавчання й адаптивності – важливих елементів професійної компетентності.
Соціально-комунікативний потенціал	У змішаному навчанні значна увага приділяється взаємодії між студентами та викладачами, а також формуванню навичок комунікації в цифровому середовищі. Обговорення кейсів, участь у форумах, спільне виконання завдань сприяють формуванню етичної, комунікативної та правової культури.

Саме тому, потенціал змішаного навчання у формуванні фахових компетентностей майбутніх правознавців охоплює змістові, технологічні, методичні, організаційні та соціально-комунікативні складові. Їх інтеграція в освітній процес дозволяє не лише підвищити його ефективність, але й забезпечити якісну підготовку фахівців, здатних діяти в сучасному правовому полі. Всебічне розкриття складових потенціалу змішаного навчання підкреслює його значущість для сучасної юридичної освіти. Проте для повного розуміння його ефективності важливо розглянути конкретні можливості реалізації цього формату в практиці професійної підготовки правознавців, з урахуванням поєднання теоретичних знань і практикоорієнтованих завдань.

Змішане навчання, як поєднання очного й дистанційного компонентів, має потужний потенціал у цьому напрямі. Воно дозволяє поєднувати теоретичні заняття з практичними завданнями, кейс-методами, симуляціями судових засідань, аналітичними вправами та роботами з реальними нормативно-правовими актами. Завдяки цьому формується комплекс фахових компетентностей: правозастосовні, інформаційно-аналітичні, комунікативні, етичні та цифрові [1, 2].

Крім того, гнучкість і доступність змішаного навчання сприяють розвитку самостійності, відповідальності та навичок самоорганізації, що є невід'ємними складовими професійної зрілості майбутнього правознавця. Такий формат навчання також дає можливість адаптувати зміст і методику до індивідуальних освітніх траєкторій студентів, що підвищує ефективність формування компетентностей. Визначення потенціалу змішаного навчання дає змогу не лише окреслити його переваги, але й сформулювати практичні рекомендації щодо його ефективного впровадження у систему професійної підготовки правників.

Результативність змішаного навчання як формату професійної підготовки майбутніх правознавців полягає у здатності цього підходу забезпечити баланс між засвоєнням фундаментальних теоретичних знань і формуванням практичних фахових навичок. Поєднання очного навчання з дистанційними елементами створює гнучке освітнє середовище, яке дозволяє ефективно організовувати навчальний процес відповідно до індивідуальних можливостей студентів і професійних вимог [1, 3].

У практиці українських ЗВО змішане навчання поступово впроваджується як відповідь на виклики часу, зокрема пандемію COVID-19 і воєнний стан, коли поєднання очного та онлайн-компонентів стало необхідністю для забезпечення безперервності освітнього процесу. Так, у низці університетів адаптовано *ротаційну модель змішаного навчання*, де частина курсу відбувається у класі, а частина – в онлайн-режимі, що дозволяє студентам гнучко поєднувати теоретичні заняття з практичними внесками та самостійною роботою.

Зокрема, теоретичний компонент забезпечує формування системного правового мислення, засвоєння понять, норм і принципів права, а практикоорієнтовані завдання, такі як розв'язання юридичних кейсів, симуляції судових процесів, підготовка процесуальних документів, участь в онлайн-дебатах, дозволяють застосувати ці знання в умовах, наближених до реального професійного середовища [2, 3].

Дослідження показують, що українські ЗВО застосовують різні моделі blended learning відповідно до своїх освітніх потреб та технічних можливостей, що сприяє адаптації навчального процесу до умов зміни формату занять. Наприклад, університети поєднують синхронні відеолекції та асинхронні завдання на освітніх платформах із традиційними аудиторними дискусіями й практичними заняттями [1, 3].

Практика також свідчить про активне використання цифрових платформ управління навчанням (LMS), відеоконференцій та онлайн-ресурсів для організації дистанційної частини курсу за різними дисциплінами, що дозволяє підвищити доступність матеріалів, активізувати самостійну роботу та покращити зворотний зв'язок між викладачем і студентом. Такі кейси демонструють, що за умови продуманого поєднання традиційного та електронного навчання змішане навчання не лише забезпечує адаптивність освітнього процесу, а й сприяє більш ефективному формуванню фахових компетентностей майбутніх правознавців, включно з аналітичними, комунікативними та цифровими навичками, які є ключовими для сучасної професійної діяльності [1, 2].

Ефективна інтеграція цих складників у межах змішаного навчання сприяє розвиткові професійної компетентності, зокрема: правозастосовної, аналітичної, комунікативної, етичної та цифрової. Більше того, використання сучасних цифрових технологій і платформ дозволяє забезпечити

постійний зворотний зв'язок, оперативну перевірку знань, активну взаємодію та міждисциплінарне навчання, що суттєво підвищує мотивацію студентів і рівень їхньої самостійності. Отже, результативність змішаного навчання як інноваційної стратегії професійної підготовки майбутніх правознавців підтверджується його здатністю реалізувати принципи сучасної юридичної освіти – інтегрованість, практична спрямованість, гнучкість і адаптивність до потреб студентів та запитів ринку праці.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Змішане навчання є однією з найперспективніших інноваційних стратегій у системі сучасної юридичної освіти. Його ефективність полягає в гармонійному поєднанні традиційного аудиторного навчання з цифровими освітніми технологіями, що дає змогу підвищити гнучкість, індивідуалізацію та практичну спрямованість освітнього процесу. В процесі підготовки майбутніх правознавців змішане навчання дозволяє формувати фахові компетентності, зокрема: правозастосовні, інформаційно-аналі-тичні, комунікативні, цифрові та етичні. Завдяки поєднанню теоретичних знань і практикоорієнтованих завдань, використанню інноваційних методів та цифрових інструментів, здобувачі освіти набувають як професійних навичок, так і здатності до самонавчання, адаптації та критичного мислення.

Таким чином, впровадження змішаного навчання в освітній процес закладів вищої юридичної освіти є не лише актуальним, а й стратегічно необхідним кроком, що сприяє підвищенню якості професійної підготовки правників та їх готовності до викликів сучасного правового середовища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Макаренко Л. О. Теоретико-методологічні аспекти пізнання та формування правової культури: дис. ... докт. юрид. наук : 12.00.01 / Інститут держави і права імені В.М. Корецького НАН України. Київ. 2019. 290 с.

2. Середа І.В. Реалізація змішаного навчання у підготовці педагогів спеціальної освіти в умовах карантину. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. Том 88. №2. С. 239–254.

3. Сіверт І. І. Дембіцька С. Корчовий М. В. Перспективи розвитку цифрової доступності освітніх ресурсів у вищій освіті. Educating for Tomorrow: Ukrainian Values in Global World: Conference Proceedings & Resolutions. *Thompson Rivers University, Kamloops, Canada.* 7-9 February 2025. С. 96-100.

REFERENCES

1. Makarenko, L. O. (2019). Teoretyko-metodolohichni aspekty piznannia ta formuvannia pravovoi kultury [Theoretical and methodological aspects of cognition and formation of legal culture]. Doctoral dissertation, V. M. Koretsky Institute of State and Law of NAS of Ukraine. Kyiv. 290 s. [in Ukrainian]

2. Sereda, I. V. (2022). Realizatsiia zmishanoho navchannia u pidhotovtsi pedahohiv spetsialnoi osvity v umovakh karantynu [Implementation of blended learning in the training of special education teachers under quarantine conditions]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 88(2). S. 239–254 [in Ukrainian]

3. Sivert, I. I., Dembitska, S., & Korchovyi, M. V. (2025). Perspektyvy rozvytku tsyfrovoi dostupnosti osvitnikh resursiv u vyshchii osviti [Prospects for the development of digital accessibility of educational resources in higher education]. In Educating for Tomorrow: Ukrainian Values in Global World: Conference Proceedings & Resolutions Thompson Rivers University, Kamloops, Canada, February 7–9. S. 96–100. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПУГАЧ Віталіна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства і гуманітарних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Західноукраїнського національного університету.

Наукові інтереси: змішане навчання як інноваційна стратегія професійної підготовки майбутніх правознавців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PUHACH Vitalina – Doctor of Sc. (Pedagogical), Associated Professor, Associated Professor of the ChairLaw and Humanities Vinnytsia Educational and Scientific Institute of Economics Western Ukrainian National University.

Scientific interests: blended learning as an innovative strategy for professional training of future lawyers.

Стаття надійшла до редакції 01.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 364-43:378.147:316.346.32-053.9
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-283-289

ТВЕРЕЗОВСЬКА Ніна –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і
природокористування України
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4302-7564
e-mail: tverezovskaya@nubip.edu.ua

ДЕМЧЕНКО Ірина –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і
природокористування України
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4302-7564
e-mail: demchenko.i@nubip.edu.ua

СИДОРКО Віктор –
кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи Відокремленого структурного підрозділу «Боярський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3058-6095
e-mail: vsidorko@ukr.net

ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ГРОМАДЯНАМИ ПОХИЛОГО ВІКУ: ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ І ПРАКТИКИ

У статті обґрунтовано актуальність посилення дослідницької складової підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку в умовах демографічного старіння та зростання складності соціальних потреб, загострених воєнними викликами. Акцентовано, що ефективна геронтологічна соціальна робота потребує сформованої дослідницької компетентності: уміння формулювати практичні запитання, збирати й інтерпретувати дані, добирати та застосовувати доказово обґрунтовані втручання, оцінювати їх результативність і коригувати індивідуальні плани підтримки. Запропоновано логіку інтеграції навчання і практики на основі циклу «виявлення проблеми – збір і аналіз даних – планування втручання – реалізація – оцінювання результатів – рефлексія та вдосконалення», що відтворює структуру кейс-менеджменту. Визначено ядро дослідницької підготовки в геронтологічному напрямі та описано три рівні інтеграції дослідницьких завдань у практику: мікрорівень (індивідуальний випадок), мезорівень (групові/сімейні інтервенції), макрорівень (громада/організація). Показано доцільність поєднання кейс-аналізу з польовими міні-дослідженнями та використання «дослідницьких завдань практики» (короткі протоколи збору даних, шаблони плану втручання, форми моніторингу, аналітичні довідки). Окреслено етичні вимоги до дослідницьких активностей за участю осіб похилого віку та запропоновано пакет інструментів оцінювання навчальних результатів (портфоліо практики, супервізійні висновки, звіт про оцінювання результатів). Зроблено висновок, що системна інтеграція дослідницької складової забезпечує перехід від декларативного знання до доказово-інформованої професійної дії та підвищує готовність студентів до роботи в умовах обмежених ресурсів і криз.

Ключові слова: *соціальна робота; громадяни похилого віку; професійна підготовка; дослідницька компетентність; доказово-інформована практика; інтеграція навчання і практики; практична підготовка; кейс-менеджмент; оцінювання результатів; міні-дослідження; супервізія; етика досліджень.*

TVEREZOVSKA Nina –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4302-7564
e-mail: tverezovskaya@nubip.edu.ua
DEMCHENKO Iryna –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4302-7564
e-mail: demchenko.i@nubip.edu.ua
SYDORKO Viktor –
PhD in Pedagogical Sciences, Deputy Director for Academic Affairs Separate Structural Subdivision «Boyarka pofessional college of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3058-6095
e-mail: vsidorko@ukr.net

RESEARCH COMPONENT OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH ELDERLY CITIZENS: INTEGRATION OF TRAINING AND PRACTICE

The article substantiates the relevance of strengthening the research component of training future social workers to work with elderly citizens in the context of demographic aging and the growing complexity of social needs, exacerbated by military challenges. It emphasizes that effective gerontological social work requires established research competence: the ability to formulate practical questions, collect and interpret data, select and apply evidence-based interventions, evaluate their effectiveness, and adjust individual support plans. The logic of integrating training and practice based on the cycle «problem identification – data collection and analysis – intervention planning – implementation – evaluation of results – reflection and improvement» is proposed, which reproduces the structure of case management. The core of research training in gerontology is defined and three levels of integration of research tasks into practice are described: micro level (individual case), meso level (group/family interventions), macro level (community/organization). The expediency of combining case analysis with field mini-studies and the use of "research tasks of practice" (short data collection protocols, intervention plan templates, monitoring forms, analytical reports) is demonstrated. Ethical requirements for research activities involving older adults are outlined, and a set of tools for assessing learning outcomes (practice portfolio, supervision conclusions, outcome assessment report) is proposed. It is concluded that the systematic integration of the research component ensures the transition from declarative knowledge to evidence-informed professional action and increases students' readiness to work in conditions of limited resources and crises.

Key words: *social work; elderly citizens; professional training; research competence; evidence-informed practice; integration of learning and practice; practical training; case management; assessment of results; mini-research; supervision; research ethics.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Демографічне старіння населення України, де особи похилого віку становлять 23,4% населення з прогнозом зростання до 29-32% до 2050 року, створює безпрецедентний запит на кваліфікованих соціальних працівників, здатних надавати ефективну підтримку цій зростаючій демографічній групі. Робота з громадянами похилого віку вимагає не лише знань про процеси старіння та специфічні проблеми літніх людей, але й розвиненої дослідницької компетентності – здатності критично аналізувати інформацію, систематично оцінювати індивідуальні потреби клієнтів, застосовувати evidence-based підходи, оцінювати ефективність втручань. Однак аналіз освітньо-професійних програм підготовки соціальних працівників виявив, що дослідницька складова залишається слабко інтегрованою у підготовку до роботи з літніми людьми: теоретичні курси з дослідницьких методів викладаються відокремлено від геронтологічного змісту, практична підготовка рідко включає систематичні дослідницькі завдання, що створює «розрив теорії-практики». Гетерогенність популяції літніх людей, швидкий розвиток геронтологічних знань, комплексність проблем старіння, необхідність персоналізації втручань роблять дослідницьку компетентність критично важливою для ефективної практики, однак існуючі підходи до її розвитку є фрагментарними та несистематичними. Інтеграція навчання і практики визнається міжнародними стандартами як ключовий принцип розвитку професійних компетенцій, що передбачає взаємопроникнення теоретичної підготовки та практичного досвіду через дослідницькі завдання на всіх етапах навчання. Попри визнану важливість, бракує системних досліджень того, як ефективно інтегрувати дослідницьку складову у підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку в українському контексті. Недостатньо вивчені питання конкретних дослідницьких компетенцій, необхідних для геронтологічної практики, педагогічних підходів до їх розвитку, механізмів інтеграції теоретичного навчання та практичної підготовки, оцінювання дослідницької компетентності студентів. Воєнні виклики загострили потреби літніх людей (внутрішнє переміщення, втрати, травматизація, руйнування соціальної інфраструктури), вимагаючи від майбутніх фахівців здатності досліджувати нові проблеми та розробляти інноваційні підходи до підтримки. Таким чином, розробка обґрунтованого підходу до інтеграції дослідницької складової у підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку через поєднання навчання і практики є актуальною науково-практичною проблемою. Розв'язання цієї проблеми має значний потенціал для підвищення якості професійної освіти, розвитку доказово обґрунтованої практики, поліпшення результатів для осіб похилого віку, зміцнення дослідницької культури у соціальній роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку привертає зростаючу увагу міжнародних дослідників у контексті глобального демографічного старіння та трансформації систем довгострокового догляду.

Комплексний систематичний огляд J. Lee & S. Miller виокремлюють компетенції, потрібні для геронтологічної соціальної роботи, і фіксує, що найбільші прогалини стосуються дослідницької компетентності та критичного мислення щодо втручань; лише 34% освітніх програм системно інтегрують розвиток цих умінь [4, с.151].

D. Tam, A. Poon W. T., V. Hui показують результативність підходу навчання через дослідження, коли студенти під час практики виконують структуровані дослідницькі завдання [6, с. 1639].

Дослідницька ідентичність на думку J. Boylan & L. Beddoe формується як через курс методів, так і через вбудовування «дослідницького мислення» у професійну роль; їхня модель «практика, орієнтована на дослідження» спирається на рефлексію, супервізію «докази–рішення» та проєкти «дослідження-дія№ у практиці [3].

S. Wehbi & H. Parada показують потенціал навчання-служба: поєднання надання послуг літнім людям із дослідницькими компонентами (оцінка потреб, аналіз бар'єрів доступу, пілотування втручань, оцінка результатів) поглиблює розуміння старіння та посилює прихильність до доказово-інформованої практики і соціальної справедливості [7].

D. Rosen, J. McCall, S. Goodkind систематизують бар'єри та чинники-«підсилювачі» впровадження доказової практики: серед бар'єрів – недостатня дослідницька компетентність (68%), обмежений доступ до релевантних досліджень (54%), брак організаційної підтримки (47%), часові обмеження (73%); водночас практичний досвід застосування дослідницьких навичок під час навчання корелює з вищою готовністю використовувати доказові підходи в роботі [5].

О. Драчук показує, що в ОПП із соціальної роботи «Геронтологія» та пов'язані з нею дослідницькі завдання часто представлені фрагментарно, що підсилює потребу інтегрувати навчання і практику через польові дослідження, кейс-аналіз і оцінювання результатів втручань під час практик [1].

Попри зростаючий обсяг досліджень, бракує емпіричних досліджень конкретних механізмів і педагогічних стратегій інтеграції дослідницької складової у підготовку до роботи з літніми людьми в українському освітньому та практичному контексті; недостатньо вивчені питання оцінювання дослідницької компетентності студентів у геронтологічній практиці; відсутні комплексні моделі, що систематично інтегрують розвиток дослідницької здатності на всіх етапах підготовки; не досліджені специфічні виклики інтеграції навчання і практики в умовах обмежених ресурсів та воєнних викликів, характерних для України.

Мета статті – обґрунтувати та емпірично описати механізми інтеграції дослідницької складової в підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку

шляхом поєднання навчання й навчальної/виробничої практики (польові міні-дослідження, кейс-аналіз, оцінювання результатів втручань) та визначити педагогічні умови формування дослідницької компетентності й доказово-інформованої професійної дії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницька складова підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку розглядається нами як наскрізний компонент професійної компетентності, що забезпечує здатність фахівця обґрунтовувати рішення даними, критично оцінювати ефективність втручань і коригувати індивідуальні плани підтримки. Логіка інтеграції навчання і практики вибудовується за циклом «виявлення проблеми – збір і аналіз даних – планування інтервенції – реалізація – оцінювання результатів – рефлексія та вдосконалення», який відтворює реальну структуру кейс-менеджменту в роботі з людьми похилого віку.

На першому кроці визначено, що саме має становити «ядро» дослідницької підготовки в геронтологічному напрямі: уміння формулювати практичне запитання (про потреби, ризики, ресурси клієнта/сім'ї/громади), добирати доступні інструменти збору даних, інтерпретувати результати та переводити їх у конкретні професійні дії. Важливо, що дослідження в освітньому процесі не зводиться до академічного написання робіт, а набуває форми прикладних завдань, інтегрованих у навчальну і виробничу практики: міні-оцінка потреб клієнта, аналіз бар'єрів доступу до послуг, картування ресурсів громади, обґрунтування цілей підтримки, моніторинг змін та оцінка результативності втручань.

Далі здійснено узгодження дослідницьких завдань із типовими ситуаціями геронтологічної практики. У структурі практичної підготовки виокремлено три рівні інтеграції дослідження. Перший рівень (мікро) орієнтований на роботу з індивідуальним випадком: студент навчається проводити первинне оцінювання (біопсихосоціальний стан, ризики самотності/насильства/занедбаності, когнітивні та емоційні труднощі), формулювати проблему мовою вимірюваних змін і визначати індикатори прогресу [2]. Другий рівень (мезо) стосується групових і сімейних інтервенцій: студенти збирають зворотний зв'язок учасників, порівнюють динаміку показників до/після втручання, аналізують чинники відвідуваності й утримання в програмі. Третій рівень (макро) спрямований на громаду/організацію: проводиться експрес-діагностика потреб літніх людей у громаді, аналіз маршрутів перенаправлення, виявлення «вузьких місць» у міжвідомчій взаємодії та пропозиції щодо вдосконалення сервісів.

Ключовим методичним рішенням інтеграції навчання і практики визначено поєднання кейс-аналізу з польовими міні-дослідженнями. Кейс-аналіз забезпечує навчання логіці професійного міркування та прийняття рішень, тоді як міні-дослідження додає доказовість: студент не лише «описує випадок», а підтверджує висновки даними (анкета, напівструктуроване інтерв'ю, шкала, спостереження, аналіз документів), обґрунтовує вибір інтервенції й демонструє результат через порівняння показників у динаміці. Ефективною формою організації такого навчання виступають «дослідницькі завдання практики»: короткі протоколи збору даних, шаблон плану інтервенції, форма моніторингу прогресу, аналітична довідка за підсумками випадку/групи/мікропроєкту.

Окремо акцентовано етичний вимір дослідницької роботи з громадянами похилого віку. Дослідницькі активності в практиці передбачають добровільну інформовану згоду, право відмови, конфіденційність, мінімізацію ризиків і недопущення стигматизації. Для студентів це означає не лише знання норм, а відпрацювання етичних дій: коректне пояснення мети збору даних, використання доступної мови, адаптацію матеріалів (великий шрифт, короткі формулювання), уважність до ознак втоми/дистресу, узгодження меж професійного втручання та алгоритмів перенаправлення у разі виявлення ризиків (насильство, занедбаність, суїцидальний ризик, гострі психічні стани).

Практичним результатом викладеної логіки поєднання навчання і практики є розроблення цілісного «пакета» інтеграції дослідження у практичну підготовку майбутніх соціальних працівників, який робить дослідницьку складову не додатком до навчання, а робочим механізмом професійної дії у геронтологічній соціальній роботі. Цей пакет вибудувано так, щоб студент у процесі практики постійно відтворював реальний цикл ведення випадку та розвитку послуг: від коректного виявлення проблеми і формулювання практичного запитання до збору й аналізу даних, обґрунтування управлінського або клініко-соціального рішення, планування втручання, відстеження змін і підсумкового оцінювання результатів. Відповідно, усі елементи пакета узгоджені між собою й працюють як єдина система: результати навчання задають орієнтири, матриця завдань «приземлює» їх у конкретні дії на практиці, інструменти оцінювання фіксують якість виконання цих дій, а супервізійний супровід забезпечує підтримку й корекцію, спрямовану на посилення зв'язку «дані → рішення → результат».

Першим компонентом пакета є перелік компетентнісних результатів навчання, що конкретизує, які саме дослідницькі уміння й способи мислення мають бути сформовані у студента для якісної роботи з громадянами похилого віку. Йдеться не про абстрактні знання методології, а про здатність діяти доказово в реальних ситуаціях: формулювати прикладні запитання з потреб, ризиків і ресурсів клієнта, сім'ї або громади; добирати адекватні, прості та етичні інструменти збору інформації; проводити первинне та поглиблене оцінювання з урахуванням вікових особливостей, можливих сенсорних, когнітивних чи емоційних труднощів; інтерпретувати отримані дані без підміни фактів припущеннями; визначати показники, за якими можна відстежувати зміни; перетворювати результати оцінювання на конкретні професійні рішення щодо цілей і заходів

підтримки; організовувати моніторинг прогресу та оцінювання результативності; коректно документувати дані і висновки; аргументовано комунікувати їх клієнтові та команді; дотримуватися етичних стандартів інформованої згоди, добровільності участі, конфіденційності, недопущення стигматизації і мінімізації ризиків, особливо коли йдеться про вразливі стани, ознаки насильства, занедбаності, критичної самотності чи тяжких психоемоційних реакцій. Таким чином, результати навчання задають чіткі «точки контролю» сформованості дослідницької компетентності як складової професійної готовності.

Другий компонент пакета становить матриця завдань для навчальної та виробничої практик, упорядкована за трьома рівнями інтеграції дослідницьких дій у професійну діяльність: індивідуальному, груповому/сімейному та рівні громади/організації (мікро/мезо/макро), що подано у таблиці 1. На індивідуальному рівні завдання спрямовані на роботу з конкретним випадком і формують у студента звичку починати не з «порад» і загальних рекомендацій, а з оцінювання: студент проводить структуроване первинне виявлення потреб і ризиків, уточнює запит клієнта, визначає вихідний стан, формулює цілі підтримки у вимірюваній формі, добирає методи втручання, а далі відстежує зміни у динаміці через короткі шкали, спостереження, напівструктуровані інтерв'ю, аналіз документів або інші доступні засоби, щоб мати підстави коригувати план підтримки. На мезорівні завдання стосуються групових і сімейних інтервенцій: студент збирає зворотний зв'язок учасників, аналізує чинники відвідуваності та утримання в програмі, порівнює показники до і після участі, оцінює відповідність змісту програми заявленим цілям і формулює пропозиції щодо удосконалення, спираючись на дані, а не на враження. На макрорівні завдання виходять за межі одного випадку та орієнтують студента на дослідницьке бачення системи послуг: він здійснює експрес-діагностику потреб людей похилого віку у громаді, картує наявні ресурси і маршрути перенаправлення, виявляє «вузькі місця» у міжвідомчій взаємодії, аналізує доступність послуг і бар'єри (транспортні, інформаційні, фінансові, інституційні), після чого готує коротку аналітичну довідку з реалістичними рекомендаціями для бази практики або партнерської мережі. Важливо, що матриця завдань узгоджує навчальну і виробничу практики як послідовні етапи: спочатку студент опановує стандартизовані протоколи збору даних і прості схеми аналізу на навчальній практиці, а у виробничій – застосовує їх у складніших ситуаціях, розширюючи рівень автономності, відповідальності та глибину інтерпретації (див. табл. 1).

Третій компонент пакета – інструменти оцінювання підготовки через демонстрацію професійних дій, які фіксують не лише «що студент знає», а «що і як він робить» у практиці, і наскільки його дії узгоджені з доказовою логікою. Кейс-аналіз використовується як спосіб перевірити професійне міркування: чи правильно студент визначає проблему, які дані вважає релевантними, як пояснює причинно-наслідкові зв'язки, чи вміє відрізняти факт від інтерпретації, як обґрунтовує вибір втручання та як передбачає ризики. План інтервенції демонструє здатність переводити дані оцінювання у структурований план дій: узгоджені з клієнтом цілі, конкретні заходи, відповідальні сторони, ресурси, строки, показники прогресу і спосіб моніторингу. Портфоліо практики виконує роль накопичення доказів професійного зростання: воно містить зразки інструментів оцінювання, витяги з планів підтримки, короткі аналітичні довідки, приклади моніторингових записів, рефлексивні нотатки про етичні дилеми та прийняті рішення, що дозволяє оцінити динаміку формування дослідницької компетентності.

Таблиця 1

Приклади завдань за рівнями

Рівень	**Навчальна практика (в університеті)**	**Виробнича практика (в реальних установах)**	**Дослідницький компонент**
Мікро (індивідуальний рівень)	симуляція інтерв'ю з «літнім клієнтом» для оцінки потреб	проведення індивідуальної консультації з літньою людиною в центрі догляду, з фіксацією даних про здоров'я.	збір первинних даних (опитування), аналіз ризиків (наприклад, депресія), план інтервенції на основі доказів
Мезо (груповий/ організаційний рівень)	груповий аналіз кейсів у класі, розробка програми для групи осіб похилого віку	організація групової терапії в будинку престарілих, з опитуванням учасників.	агрегування даних з групи (наприклад, статистика самотності), оцінка ефективності програми через фокус-групи
Макро (суспільний/ політичний рівень)	аналіз політики щодо пенсійної реформи в семінарській роботі	участь у громадській кампанії з покращення доступу до послуг для літніх, з аналізом статистики	дослідження суспільних тенденцій (наприклад, демографічні дані), лобіювання змін на основі емпіричних доказів

[*Джерело: власна розробка*]

Супервізійні висновки забезпечують зовнішню експертну оцінку якості дій студента: керівник практики або супервізор фіксує сильні сторони, типові помилки, рівень самостійності, здатність працювати з даними та дотримання етичних норм, а також визначає конкретні кроки для покращення. Завершальним інструментом є короткий звіт про оцінку результатів, у якому студент стисло описує вихідну ситуацію, мету втручання, використані дані, зафіксовані зміни, висновок щодо результативності та пропозиції щодо подальших дій або корекції плану підтримки. Сукупність цих інструментів створює прозору систему оцінювання, де ключовим критерієм виступає здатність студента аргументувати

рішення даними й показати результат у логіці професійного циклу.

Четвертий компонент пакета – рекомендації щодо супервізійного супроводу, який виступає умовою якісної інтеграції дослідження у практику, оскільки саме супервізія переводить виконання завдань із формального «звітування» у навчання професійної відповідальності. Супервізійний зворотний зв'язок цілеспрямовано вибудовується навколо зв'язку «дані → рішення → результат»: студент має вміти пояснити, які саме дані він зібрав і чому вони достатні для висновків, яке рішення прийняв на їх підставі, як це рішення реалізував, які зміни спостерігаються та як він це підтверджує. У супервізії важливо систематично відпрацьовувати вміння ставити уточнювальні професійні запитання, перевіряти логічні «стрибки» в інтерпретаціях, бачити альтернативні пояснення і зважати на контекст, а також проговорювати етичні аспекти: як отримано інформовану згоду, як забезпечено конфіденційність, як адаптовано інструменти до можливих когнітивних або сенсорних обмежень, як мінімізовано втому чи дистрес, як визначено межі втручання і алгоритми перенаправлення у разі виявлення серйозних ризиків. Регулярність супервізійних обговорень, короткі структуровані протоколи розбору випадку і фокус на доказовості дозволяють сформувати у студента професійну звичку діяти не «інтуїтивно», а обґрунтовано, і водночас зберігати клієнт-центрованість та повагу до гідності людини похилого віку.

Отже, запропонований «пакет» інтеграції дослідження у практичну підготовку створює послідовну систему, у якій дослідницька компетентність формується через реалістичні завдання на різних рівнях практики, оцінюється через продукти й результати професійних дій та підтримується супервізією, що спрямовує студента на чіткий причинно-логічний зв'язок між даними, рішеннями і досягнутими змінами. Саме така організація підготовки забезпечує перехід від фрагментарного засвоєння методів до доказово-інформованої геронтологічної практики, підвищуючи готовність майбутніх соціальних працівників працювати з комплексними потребами людей похилого віку в умовах обмежених ресурсів і кризових викликів.

Таким чином, інтеграція дослідницької складової в підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з громадянами похилого віку забезпечує перехід від декларативного знання до доказово-інформованої практики: студенти набувають умінь оцінювати потреби та ресурси, проектувати інтервенції, відстежувати зміни й аргументувати професійні рішення результатами спостереження та вимірювання, що підвищує якість допомоги й готовність до роботи в умовах обмежених ресурсів і кризових викликів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Дослідницька складова є наскрізним компонентом професійної компетентності соціального працівника у сфері роботи з громадянами похилого віку, оскільки забезпечує обґрунтованість рішень даними, критичний аналіз потреб і ризиків, добір доказово-інформованих втручань та оцінювання їх результативності. Її розвиток не має обмежуватися ізольованим курсом методів, а потребує системного вбудовування у геронтологічний зміст і практичну підготовку.

Ефективною основою інтеграції навчання і практики виступає цикл професійної дії «дані → рішення → результат» (виявлення проблеми, збір/аналіз даних, планування, реалізація, оцінювання, рефлексія). Відтворення цього циклу в освітньому процесі наближає підготовку до логіки реального кейс-менеджменту та зменшує «розрив теорії–практики».

Дослідницькі завдання доцільно структурувати за трьома рівнями: мікро – оцінювання потреб і ресурсів клієнта, формулювання вимірюваних цілей, вибір індикаторів прогресу; мезо – аналіз динаміки результатів групових/сімейних інтервенцій, збір зворотного зв'язку, визначення чинників ефективності; макро – експрес-діагностика потреб громади, аналіз доступності послуг і маршрутів перенаправлення, підготовка пропозицій щодо покращення сервісів.

Поєднання кейс-аналізу з польовими мініДослідженнями є результативним дидактичним рішенням, оскільки дає студентам можливість не лише описувати ситуацію, а й підтверджувати висновки даними та демонструвати досягнуті зміни. Практичну реалізацію підтримують «дослідницькі завдання практики» у формі коротких протоколів, шаблонів планування втручання, інструментів моніторингу та аналітичних довідок.

Етична складова дослідницької роботи з особами похилого віку є обов'язковою умовою інтеграції: інформована згода, конфіденційність, доступність комунікації, мінімізація ризиків, недопущення стигматизації та наявність алгоритмів перенаправлення у випадку виявлення небезпек і кризових станів.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з: емпіричним оцінюванням ефективності запропонованої моделі інтеграції (порівняння різних форматів практик і дослідницьких завдань за динамікою компетентностей студентів і результатами для клієнтів); розробкою та валідацією інструментів вимірювання дослідницької компетентності саме у геронтологічній соціальній роботі; дослідженням ролі супервізії та партнерства «університет–база практики» у формуванні доказово-інформованої професійної дії; адаптацією дослідницьких завдань до умов воєнного стану, обмежених ресурсів і дистанційних форматів підтримки літніх людей; вивченням потенціалу цифрових інструментів для збору даних, моніторингу та оцінювання результатів у роботі з громадянами похилого віку.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Драчук О. В. Аналіз освітньо-професійних програм із соціальної роботи в університетах України: присутність та інтеграція дисципліни «Геронтологія». *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 12(20) С. 327-339. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-327-339

2. Тверезовська Н.Т., Сидоренко В.К. Методологія педагогічного дослідження : навчальний посібник К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2013. 440 с.

3. Boylan J., Beddoe L. Developing research-minded practitioners: Exploring the contribution of practice education. Social Work Education. 2021. Vol. 40. №7. P. 897–913. DOI: https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1763339

4. Lee J., Miller S. E. A comprehensive framework of competencies for gerontological social work practice. *Journal of Gerontological Social Work*. 2023. Vol. 66. №2. P. 145–168. DOI: https://doi.org/10.1080/01634372.2022.2142156

5. Rosen D., McCall J., Goodkind S. Teaching evidence-based practice in social work with older adults: An international perspective. Educational Gerontology. 2023. Vol. 49. №4. P. 312–329. DOI: https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2089473

6. Tam D. M. Y., Poon A. W. T., Hui V. K. Y. Integrating research education in field education: An inquiry-based learning model for social work students. Social Work Education. 2022. Vol. 41. №8. P. 1623–1641. DOI: https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1965071

7. Wehbi S., Parada H. Reimagining social work field education through community-based research with older adults. Journal of Teaching in Social Work. 2021. Vol. 41. №3. P. 285–302. DOI: https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1925166

REFERENCES

1. Drachuk, O. V. (2025). Analiz osvitno-profesiinykh prohram iz sotsialnoi roboty v universytetakh Ukrainy: prysutnist ta intehratsiia dystsypliny «Herontolohiia» [Analysis of educational-professional programs in social work at Ukrainian universities: Presence and integration of the discipline "Gerontology"]. Suspilstvo ta natsionalni interesy. 12(20). S. 327–339. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-327-339 [in Ukrainian]

2. Lee, J., & Tverezovska, N. T., & Sydorenko, V. K. (2013). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research]. Kyiv: Vydavnytstvo «Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian]

3. Boylan, J., & Beddoe, L. (2021). Developing research-minded practitioners: Exploring the contribution of practice education. Social Work Education. 40(7). Pp. 897–913. DOI: https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1763339 [in English]

4. Lee J., Miller, S. E. (2023). A comprehensive framework of competencies for gerontological social work practice. Journal of Gerontological Social Work. 66(2). Pp. 145–168. DOI: https://doi.org/10.1080/01634372.2022.2142156 [in English]

5. Rosen, D., McCall, J., & Goodkind, S. (2023). Teaching evidence-based practice in social work with older adults: An international perspective. Educational Gerontology. 49(4). Pp. 312–329. DOI: https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2089473 [in English]

6. Tam, D. M. Y., Poon, A. W. T., & Hui, V. K. Y. (2022). Integrating research education in field education: An inquiry-based learning model for social work students. Social Work Education. 41(8). Pp. 1623–1641. DOI: https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1965071. [in English]

7. Wehbi, S., & Parada, H. (2021). Reimagining social work field education through community-based research with older adults. Journal of Teaching in Social Work. 41(3). Pp. 285–302. DOI: https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1925166 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ТВЕРЕЗОВСЬКА Ніна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: підготовка фахівців у закладах вищої освіти.

ДЕМЧЕНКО Ірина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: підготовка фахівців у закладах вищої освіти.

СИДОРКО Віктор – кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи Відокремленого структурного підрозділу «Боярський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України».

Наукові інтереси: підготовка фахівців у закладах фахової передвищої та вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

TVEREZOVSKA Nina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Scientific interests: training of specialists in higher education institutions.

DEMCHENKO Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Scientific interests: training of specialists in higher education institutions.

SYDORKO Viktor – PhD in Pedagogical Sciences, Deputy Director for Academic Affairs Separate Structural Subdivision «Boyarka pofessional college of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine».

Scientific interests: training of specialists in vocational pre-higher and higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 01.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 08.01.2026 р.

УДК 378.016:811.161.2'24]:004.031.42
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-289-294

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
e-mail: viktoria.german68@gmail.com

ПРОКОПЕНКО Марія –
студентка І курсу магістратури факультету
іноземної та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4876-9037
e-mail: mariia.prokopenko13@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ)

У статті окреслено методичні засади застосування інтерактивних форм навчання академічного мовлення, їх дидактичні можливості, обмеження й критерії ефективності; продемонстровано практичне втілення в авторському сертифікованому IREX курсі «Академічна риторика» під час підготовки фахівців-педагогів ІІ рівня вищої освіти.

Констатовано, що інтерактивність у мовній освіті базується на конструктивістських принципах: знання конструюється в процесі соціальної взаємодії, а мова є інструментом мислення і взаємодії. У контексті академічного говоріння це означає зосередження на навчальних ситуаціях, які вимагають від студентів формулювання проблем, побудови аргументів, критичного осмислення та адаптації своїх тверджень до наукової аудиторії.

Доведено, що технологія навчання академічної риторики повинна розроблятися відповідно до вимог особистісно-орієнтованого, евристичного, культурологічного та діагностичного підходів до навчання.

З'ясовано, що для ефективного впровадження інтерактивних технологій необхідно дотримуватися низки методичних принципів: формулювати чіткі завдання з конкретними мовленнєвими цілями, поступово підвищувати складність, комбінувати індивідуальну, парну й групову роботу, забезпечувати постійний зворотний зв'язок, інтегрувати ІКТ у навчальний процес та орієнтувати оцінювання як на процес, так і на результат.

Передбачено, що перспективними напрямками подальших досліджень є розробка інтегрованих методів оцінки говоріння в рамках інтерактивних практик; експериментальний порівняльний аналіз впливу конкретних інтерактивних технологій на різні компоненти академічної говоріння; оптимізація поєднання офлайн- та онлайн-форматів (змішане навчання) для навчання публічним академічним презентаціям; та дослідження індивідуально-психологічних детермінант ефективності говоріння.

Ключові слова: *академічна ситуація, академічне мовлення, аргументація, інтерактивні методи, комунікативна діяльність, професійна комунікація, рефлексія, цифрова платформа.*

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
PROKOPENKO Mariia –
First-year master's student of Foreign and Slavic
Philology Faculty, Sumy State Pedagogical
University named after A. S. Makarenko
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4876-9037
e-mail: mariia.prokopenko13@gmail.com

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ACADEMIC SPEAKING IN HIGER EDUCATION INSTITUTION (BASED ON IMPLEMENTATION EXPERIENSE)

The article outlines the methodological foundations for applying interactive forms of teaching academic speaking, their didactic potential, limitations, and effectiveness criteria. It demonstrates their practical implementation in the authors' certified IREX course "Academic Rhetoric" during the training of prospective educators at the second (master's) level of higher education.

It is stated that interactivity in language education is grounded in constructivist principles: knowledge is constructed through social interaction, and language serves as a tool for thinking and interaction. In the context of academic speaking, this implies a focus on learning situations that require students to formulate problems, build arguments, engage in critical reflection, and adapt their statements to a scholarly audience.

It is proven that the technology of teaching academic rhetoric should be developed in accordance with the requirements of learner-centered, heuristic, culturological, and diagnostic approaches to instruction.

It has been established that effective implementation of interactive technologies requires adherence to a number of methodological principles: formulating clear tasks with specific communicative goals, gradually increasing complexity, combining individual, pair, and group work, ensuring continuous feedback, integrating ICT into the educational process, and others.

It is envisaged that promising areas for further research include the development of integrated methods for assessing speaking competencies within interactive practices; experimental comparative analyses of the impact of specific interactive technologies on various components of academic speaking competence; optimization of the combination of offline and online formats (blended learning) for training public academic presentations; and investigation of individual psychological determinants of the effectiveness of speaking interventions.

Key words: *academic situation, academic speaking, argumentation, interactive methods, communicative activity, professional communication, reflection, digital platform.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна вища школа постає перед необхідністю формування в студентів не лише предметних компетенцій, але й високого рівня академічного мовлення, яке виступає потужним засобом передачі наукових ідей, аргументації, публічного виступу та професійної комунікації. Традиційні лекційно-репродуктивні підходи

залишаються чинними, але виявляються недостатніми для розвитку комунікативної гнучкості, критичного мислення і мовленнєвої творчості студентів, що вимагає упровадження інтерактивних методів навчання. Проблема полягає у пошуку та систематизації дієвих інтерактивних технологій, які забезпечують цілеспрямований розвиток академічного мовлення студентів, адаптованих до різних форм навчальної діяльності (усний науковий виступ, академічна дискусія, письмове наукове мовлення, презентації тощо) та вимог сучасного академічного дискурсу з урахування умов змішаного та дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних українських джерел засвідчує наукову й методичну активність у галузі впровадження інтерактивних методів навчання академічного мовлення. Так, у статті О. Бойко «Інтерактивні методи навчання на уроках української мови» [2, с. 9-14] систематизовано дидактичні форми роботи («think-pair-share», «jigsaw», дискусії, робота в парах / групах), які можуть бути ефективно адаптовані для курсів академічного мовлення, адже вони формують у студентів навички аргументації, слухання й усного виступу. Навчальний посібник О. Черемської «Академічна українська мова для науковців» [9] окреслює модулі з академічного письма, публічних презентацій і цифрових інструментів для наукової комунікації, пропонуючи модель інтерактивно-практичного курсу для здобувачів вищої освіти. Стаття М. Назаренко [6, с. 52-54] присвячена проблемно-пошуковому навчанню як засобу розвитку критичного мислення й аргументованого письма, що безпосередньо співвідноситься з методикою формування академічного мовлення. Огляд праці Д. Покришень та С. Нестеренко [7, с. 114-121] висвітлює роль ІКТ у професійному розвитку викладача та організації інтерактивного середовища, що підсилює ефективність формування академічного мовлення у студентів. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні риторичної компетентності здобувачів освіти старшої школи окреслюється в дослідженні В. Герман і Є. Венюкової [3, с. 331-342]. На важливу роль інфомедійної грамотності під час формування риторичної компетентності вчителя вказує В. Герман [4; 5]. Сукупність цих праць створює цілісне методологічне підґрунтя для сучасних досліджень інтерактивного навчання академічного мовлення у вищій школі.

Попри значну кількість досліджень у галузі риторичної культури в освіті, проблема цілеспрямованого використання інтерактивних методів навчання під формування риторичної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти залишається недостатньо розробленою. Існує потреба у створенні інтегрованої методики, яка б органічно поєднувала традиційні риторичні принципи з можливостями сучасних цифрових інструментів.

Мета статті – окреслити методичні засади застосування інтерактивних форм у навчанні академічного мовлення, їх дидактичні можливості, обмеження й критерії ефективності та продемонструвати практичне втілення в авторському сертифікованому IREX курсі «Академічна риторика» [1] під час підготовки фахівців-педагогів ІІ рівня вищої освіти.

Застосовано загальнонаукові теоретичні (контент-аналіз, систематизація й узагальнення наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з визначеної проблематики, моделювання процесу формування риторичної компетентності засобами цифрових технологій), емпіричні (пряме й опосередковане педагогічне спостереження, аналіз досвіду роботи, тестування для діагностики рівня сформованості риторичної компетентності студентів тощо) методи. Крім зазначених, використано системно-компонентний та системно-структурний підходи до аналізу й опису матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи поняття «інтерактивні методи навчання», зважаємо на думку Г. Сиротенка, який потрактовує їх як посилену психолого-педагогічну взаємодію, взаємовплив учасників освітнього процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації... [8, с. 10-12]. Інтерактивність у мовній освіті базується на конструктивістських принципах: знання конструюється в процесі соціальної взаємодії, а мова є інструментом мислення і взаємодії. У контексті академічного мовлення це означає орієнтацію на навчальні ситуації, які вимагають від студентів формулювання проблеми, побудови аргументації, критичного рефлексування та адаптації висловлювань до наукової аудиторії. Актуальними дидактичними принципами стають проблемність, варіативність мовних завдань, комунікативна спрямованість і контекстуалізація навчального матеріалу.

Уміння мислити, говорити, доповідати, переконувати – це першооснова академічної культури майбутнього вчителя, вагомий показник його фахової майстерності. Тому технологія викладання академічної риторики має бути побудована відповідно до вимог особистісно зорієнтованого, евристичного, культурологічного, діагностичного підходів до навчання, тобто охоплювати такі змістові компоненти, як засвоєння студентами теоретичних основ академічного красномовства; освоєння найкращих зразків виступів, доповідей, промов видатних педагогів минулого й сучасності, з'ясування характеристик майстерного виступу (риторичний аналіз); самостійне створення, виголошення й аналіз виступів як власних творчих продуктів; взаємоаналіз творчих продуктів на основі взаєморецензій; використання набутих знань і вмінь у практичній роботі (навчальна й виробнича педагогічні практики, науково-дослідна робота, громадська, культурна діяльність тощо).

Представимо досвід упровадження інтерактивних методів навчання, реалізований під час викладання курсу «Академічна риторика» для здобувачів другого рівня вищої педагогічної освіти.

Вважаємо, що робота в малих групах і кооперативні вправи забезпечують інтенсивний

мовленнєвий контакт і дають змогу моделювати академічні ситуації – обговорення статей, їх рецензування, підготовку спільних доповідей, академічних заходів. Наведемо приклади таких завдань:

1. *Прослухайте одну з промов директора Інституту української мови НАН України доктора філологічних наук, професора П. Ю. Гриценка, наприклад, https://www.youtube.com/watch?v=9pPo_K33Xjc, чи будь-яку іншу, й відрефлексуйте у форматі аргументованого відгуку / рецензії чи іншого жанру.*

2. Підготуйте профорієнтаційні промови про навчальну, виховну, наукову та ін. діяльність студентів освітньо-професійних програм 014 Українська мова і література. Англійська мова та 014 Українська мова і література. Зарубіжна література. Продемонструйте презентацію. Запросіть на онлайн зустріч абітурієнтів з визначеного середнього навчального закладу. Провівши профорієнтаційний академічний захід, і оприлюдніть інформацію на сайті університету.

Додамо, що кооперативні структури типу *jigsaw*, *think-pair-share*, ролева взаємозалежність стимулюють розподіл ролей, відповідальність за результат і формування вмінь аргументувати власну позицію та критично сприймати позиції інших.

Особливо ефективними для академічного мовлення визначаємо завдання з підготовки тез, коротких усних виступів і колективних письмових рецензій, що поєднують комунікативну й аналітичну діяльність. Наприклад:

1. Підготуйте авторські тези з актуальних питань академічної риторики з обов'язковою публікацією. За матеріалами тез виголосіть коротку доповідь на занятті.

2. Підготуйте колективну письмову рецензію однієї з наукових статей Вашого викладача, яка присвячена темі риторики як науки фахового успіху. Розмістіть рецензію на е-сторінці кафедри чи в соціальних мережах.

Переконані, що дебати, дискусії, обмін досвідом сприяють розвитку логічної послідовності, точності формулювань, навичок контраргументації і рефлексії. Формат структурованих дебатів навчає студентів послідовно вибудовувати аргументи; дискусії, модеровані викладачем, створюють умови для опанування тематичної лексики, жанрових структур, норм академічної етики тощо. Ефективними, на наш погляд, виявилися такі завдання:

1. Дослідіть поняття «логічність» за різними лексикографічними джерелами та в аспекті різних наук (логіки, психології, лінгвістики, риторики тощо). Підготуйтесь до дискусії на тему «Намагаюся завжди бути логічним».

2. Змоделюйте дискусію або полеміку на тему «Проблеми освіти у виступах і публікаціях українських політиків», застосувавши різноманітні полемічні прийоми, тези, аргументи, контраргументи.

3. Організуйте обмін досвідом на тему «Моя ефективна риторична стратегія в академічній діяльності»; висловіть поради та рекомендації колегам. Аналіз риторичних прийомів і мовних стратегій переконання допомагає усвідомити закономірності побудови публічного виступу та академічної аргументації.

Досвід викладання курсу переконав, що кейс-метод і проблемно-пошукові завдання формують уміння працювати з науковою інформацією в контексті реальних або змодельованих професійних ситуацій. Актуальними вважаємо такі завдання:

1. Розкрийте зміст риторичної формули.

2. Підготуйте повідомлення про національні особливості невербаліки академічного оратора в США / Європі / Китаї тощо.

3. Укладіть вичерпний перелік вимог до формулювання теми виступу.

4. Поясніть поняття «культура аргументу», проаналізуйте складники аргументу.

5. Сформулюйте поради для подолання «ораторського страху».

6. Сформулюйте 10-12 правил невербального спілкування вчителя-оратора.

7. З'ясуйте значення терміна «імідж академічного оратора»; подайте обґрунтування.

8. Підберіть медіатекст з проблем риторики (друковані медіа, соціальні мережі, інтернет-сайти, блоги тощо) й схарактеризуйте його логічну культуру: дотримання законів логіки; застосування системи логічних доказів; наявність/відсутність логічних помилок.

Опрацювання кейсів спонукає студентів застосовувати фахову термінологію, синтезувати дані й логічно обґрунтовувати власні висновки.

Письмове оформлення результатів (репорти, словники, рекомендації та ін.) розвиває академічну стилістику, структурованість викладу та вміння аргументовано висловлювати позицію. Під час використання цього методу пропонуємо такі вправи:

1. Опрацюйте понятійний апарат класичної риторики, оформивши його як словник-путівник оратора (логос, етос, пафос, топос, інвенція, диспозиція, елокуція, елоквенція, меморія, акція).

2. Укладіть словничок початкових фраз вчителя-оратора для активізації уваги слухачів.

3. Прослухайте на занятті підготовлені Вашими колегами, які врахували всі вимоги до жанру й виду ораторського виступу, промови (рекламно-агітаційна про навчальний заклад; профорієнтаційна про рідний факультет; інтерв'ю з відомим мовознавцем; прес-конференція з питань освіти; репортаж про виклики дистанційного навчання; резюме вчителя; PR приватного навчального закладу; реклама книги); виконайте їх риторичний аналіз і підготуйте рекомендації / поради щодо покращення риторичної майстерності.

Проєктна діяльність і міждисциплінарні семінари дозволяють поєднати навички дослідницької, аналітичної та мовленнєвої роботи. Довготривалі проєкти – від бібліографічних оглядів до колективних статей чи конференційних виступів – формують уміння планувати, презентувати результати та взаємодіяти у групі. Наприклад:

1. Підготуйте бібліографічний огляд одного з важливих аспектів теми «Психологічна культура оратора» / «Невербальна культура оратора» / «Медіакультура оратора».

2. Підготуйтеся до наукового семінару на тему «Європейська риторична спадщина»: самостійно визначте тему Вашої доповіді в аспекті теми семінару; підготуйте реферат, доповідь і презентацію за рефератом; виголосіть доповідь, використовуючи логічні аспекти та психолого-педагогічні принципи організації взаємодії зі слухачами. Поміркуйте, що сприятиме / заважатиме Вашій взаємодії з колегами.

3. Підготуйте наукову доповідь за матеріалами Вашого кваліфікаційного дослідження. Візьміть участь як доповідач у науковій конференції / семінарі за фахом. Будьте активним учасником академічної дискусії під час конференції / семінару. Представте сертифікат про участь у науковому заході. Міждисциплінарні формати сприятимуть адаптації академічної мови до різних наукових контекстів і розширюють жанровий репертуар студента.

Переконані, що використання ІКТ та цифрових платформ відкриває нові можливості для академічної комунікації. Електронні форуми, відеоконференції, платформи спільної роботи та онлайн-оцінювання підтримують інтерактивність навчального процесу. Ефективними є дистанційні симуляції конференцій, відеопрезентації з подальшим само- та взаємоаналізом, академічні блоги й подкасти, що розвивають цифрову грамотність і сприяють популяризації наукових ідей. Доцільними й ефективними визначаємо такі завдання:

1. Напишіть проблемне есе на тему: «Риторична особистість учителя». Розмістіть есе у фейсбук-групі «Риторична культура філолога».

2. Окресліть Ваш ідеал невербальної культури українського вчителя у вигляді одного з жанрів: цитатника; портфоліо; есе, художнього твору тощо. Розмістіть у фейсбук-групі «Риторична культура філолога».

3. Підготуйте агітаційну промову на тему «Українська філологія – це освіта, що змінює життя», виявивши риторичну культуру оратора й застосувавши презентацію з фото чи відеоматеріалами. Розмістіть матеріали у соціальних мережах, у т.ч. фейсбук-групі «Риторична культура філолога», та в інших ЗМІ.

Технології формативного оцінювання та рефлексії забезпечують системний зворотний зв'язок і сприяють усвідомленому вдосконаленню мовлення. Рубрики оцінювання усних і письмових виступів, само- та взаємоаналіз, перегляд відеозаписів із подальшим обговоренням (наприклад, *продемонструйте коротке відео виступу на академічну тематику, підібране з мережі, яке засвідчує високу психологічну й логічну культуру оратора. Аргументуйте. Виконайте риторичний аналіз академічного мовлення)* допомагають студентам визначити сильні й слабкі сторони власного й чужого мовлення, формують навички самооцінки та стратегічного поліпшення результатів.

На наш погляд, викладач академічної риторики повинен враховувати психолого-педагогічні аспекти інтерактивного навчання, що полягають у підтримці мотивації й зниженні мовленнєвої тривоги студентів. Поступове ускладнення завдань, робота в доброзичливому середовищі, підтримка колег-студентів сприяють формуванню впевненості у власних комунікативних уміннях. Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості студентів і забезпечувати диференціацію завдань, щоб уникнути демотивації чи надмірного стресу.

Крім того, для ефективного впровадження інтерактивних технологій необхідно дотримуватися низки методичних принципів: формулювати чіткі завдання з конкретними мовленнєвими цілями, поступово підвищувати складність, комбінувати індивідуальну, парну й групову роботу, забезпечувати постійний зворотний зв'язок, інтегрувати ІКТ у навчальний процес та орієнтувати оцінювання як на процес, так і на результат. Такий підхід дозволяє досягти системного розвитку академічного мовлення й підвищити ефективність освітнього процесу у вищій школі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Системний аналіз свідчить, що інтерактивні методи навчання є дієвим механізмом формування академічного мовлення, оскільки вони поєднують мовну практику з когнітивною активністю, соціальною взаємодією та рефлексією. Малогрупова робота, дебати, кейс-метод, проєктна діяльність та ІКТ-супровід створюють комплекс умов для розвитку жанрової компетенції, аргументації, логічної структури висловлювань і вміння адаптувати мову до академічної аудиторії. Водночас ефективність кожного методу залежить від продуманого планування, мотиваційного забезпечення, методики формативного оцінювання і підготовки викладача. Перспективними напрямами подальших досліджень, на наш погляд, є такі: розробка інтегрованих методик оцінювання мовленнєвих компетенцій у межах інтерактивних практик; експериментальні порівняльні дослідження впливу окремих інтерактивних технологій на різні компоненти академічної мовленнєвої компетентності; оптимізація поєднання офлайн- і онлайн-форм *(blended learning)* для тренування публічного наукового виступу; дослідження індивідуальних психологічних детермінант ефективності мовленнєвих інтервенцій; розробка адаптивних дидактичних сценаріїв для студентів з різною стартовою компетентністю. Практична реалізація цих напрямів у навчальних програмах забезпечить більш цілісну підготовку фахівців, здатних ефективно комунікувати в академічному та професійному середовищі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Академічна риторика : інтегрована програма навчального курсу (другий рівень освіти). Сертифікат IREX / укл. В. В. Герман. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 24 с.

2. Бойко О. В. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови. *Закарпатські філологічні студії* / редкол. : І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Па-

лінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», Т. 1. вип. 32. 2023. С. 9-14.

3. Герман В., Венюкова Є. Роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у формування риторичної компетентності здобувачів освіти старшої школи. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2024. С. 331-342.

4. Герман В. Медіакультура оратора : з досвіду впровадження сертифікованої програми «Академічна риторика» у вищій педагогічній освіті. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти* : збірник статей / редкол. : В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ : Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 60-66.

5. Герман В. Методика інтеграції інфомедійної грамотності в «Академічну риторику» (організація самостійної роботи студентів). *Методика інтеграції в проєкті «Вивчай та розрізняй : інфомедійна грамотність* / редкол. : В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ : Академія української преси, IREX, Центр вільної преси, 2022. С. 45-52.

6. Назаренко М. Принципи використання проблемно-пошукового методу в процесі вивчення англійської мови здобувачами вищої освіти нефілологічних спеціальностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* 2024. № 22 (90). С. 52-54.

7. Покришень Д. А., Нестеренко С. А. Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент саморозвитку вчителя. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету».* 2022. № 13. С. 114-121.

8. Сиротенко Г. О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. Херсон : Основа, 2003. 80 с.

9. Черемська О. Академічна українська мова для науковців : навчальний посібник : конспект курсу. Харків, 2025. 95 с.

REFERENCES

1. Herman, V. V. (Ukl.). (2020). Akademichna rytoryka: intehrovana prohrama navchal'noho kursu (druhyy riven' osvity). Sertyfikat IREX [Academic rhetoric: an integrated curriculum of the training course (second level of education). IREX Certificate]. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 24 s. [in Ukrainian]

2. Boyko, O. V. (2023). Interaktyvni metody navchannya na urokakh ukrayins'koyi movy [Interactive teaching methods in Ukrainian language lessons]. Zakarpats'ki filolohichni studiyi. T. 1. vyp. 32. Uzhhorod : Vydavnychyy dim «Hel'vetyka». S. 9-14. [in Ukrainian]

3. Herman, V., & Venyukova, Ye. (2024). Rol' informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy (IKT) u formuvannya rytorychnoyi kompetentnosti zdobuvachiv osvity starshoyi shkoly [The role of information and communication technologies (ICT) in the formation of rhetorical competence of high school students]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. S. 331-342. [in Ukrainian]

4. Herman, V. (2021). Mediakul'tura oratora: z dosvidu vprovadzhennya sertyfikovanoyi prohramy «Akademichna rytoryka» u vyshchiy pedahohichniy osviti [Speaker's media culture: from the experience of implementing the certified program "Academic Rhetoric" in higher pedagogical education]. Infomediyna hramotnist' – nevid'yemna skladova navchal'noho protsesu zakladu vyshchoyi osvity: zbirnyk statey [Infomedia literacy – an integral component of the educational process of a higher education institution: collection of articles]. Kyyiv : Akademiya ukrayins'koyi presy, IREX, Tsentr Vil'noyi presy. S. 60-66. [in Ukrainian]

5. Herman, V. (2022). Metodyka intehratsiyi infomediynoyi hramotnosti v «Akademichnu rytoryku» (orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv) [Methodology of integration of infomedia literacy into "Academic Rhetoric" (organization of students' independent work)]. Metodyka intehratsiyi v proyekti «Vyvchay ta rozriznyay: infomediyna hramotnist». Kyyiv : Akademiya ukrayins'koyi presy, IREX. Tsentr vil'noyi presy. S. 45-52. [in Ukrainian]

6. Nazarenko, M. (2024). Pryntsypy vykorystannya problemno-poshukovoho metodu v protsesi vyvchennya anhliys'koyi movy zdobuvachamy vyshchoyi osvity nefilolohichnykh spetsial'nostey [Principles of using the problem-search method in the process of learning the English language by students of higher education of non-philological specialties]. Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»: seriya «Filolohiya». № 22 (90). S. 52-54. [in Ukrainian]

7. Pokryshen', D. A., & Nesterenko, S. A. (2022). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi yak instrument samorozvytku vchytelya [Information and communication technologies as a tool for teacher self-development]. Elektronne naukove fakhove vydannya «Vidkryte osvitnye e-seredovyshche suchasnoho universytetu». №13. S. 114-121. [in Ukrainian]

8. Syrotenko, H. O. (2003). *Suchasnyy urok: interaktyvni tekhnolohiyi navchannya* [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kherson : Osnova. 80 s. [in Ukrainian]

9. Cherems'ka, O. (2025). Akademichna ukrayins'ka mova dlya naukovtsiv: navchal'nyy posibnyk: konspekt kursu [Academic Ukrainian language for scientists: study guide: course lecture notes]. Kharkiv. 95 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.

ПРОКОПЕНКО Марія – студентка І курсу магістратури факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: лексико-семантична організація тексту, сучасні освітні технології у мовно-літературній освіті, українська література XX-XXI століть, цифрова гуманітаристика у філологічних дослідженнях, культура мовлення, 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.

PROKOPENKO Mariia – First-year master's student of Foreign and Slavic Philology Faculty, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: lexico-semantic organization of the text, modern educational technologies in language and literature education, 20th-21st century Ukrainian literature, digital humanities in philological research, culture of speech, linguodidactics.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 378.147:796.071.4:796.012.412
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-295-299

КОВАЛЬОВА Юлія –
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
спортивних ігор та масових видів спорту
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4649-294X
e-mail: 80662388196@gmail.com

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ФІТНЕСУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто актуальні питання розвитку педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу в умовах сучасних освітніх трансформацій та зростання ролі фізичної культури і оздоровчого фітнесу у формуванні здорового способу життя населення. Актуальність дослідження зумовлена підвищенням вимог до професійної діяльності фахівців у сфері фітнесу, необхідністю забезпечення безпечного, ефективного та науково обґрунтованого навчально-тренувального процесу, а також недостатньою розробленістю структури педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу як цілісної професійної якості.

Проблема дослідження полягає у відсутності єдиного наукового підходу до визначення сутності педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу та необхідності систематизації її структурних компонентів відповідно до сучасних вимог компетентнісного підходу, цифровізації освітнього середовища та професіоналізації сфери фізичної культури і спорту. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам педагогічної майстерності вчителя та тренера, питання структурування цієї професійної якості в контексті діяльності тренера-викладача з фітнесу потребує подальшого теоретичного осмислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу, визначення її основних компонентів як інтегративної професійної характеристики фахівця, здатного забезпечувати ефективну організацію оздоровчо-тренувального процесу та формування культури здорового способу життя осіб різних вікових груп.

У результаті дослідження проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «педагогічна майстерність», уточнено його зміст у контексті професійної діяльності тренера-викладача з фітнесу та сформульовано авторське визначення цього феномену як інтегративної характеристики професійної діяльності, що відображає рівень сформованості психолого-педагогічної, методичної та оздоровчо-фітнесової компетентностей, професійно важливих особистісних якостей і здатність результативно організовувати безпечний навчально-тренувальний процес.

Обґрунтовано структуру педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу, яка включає взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, професійно-технологічний, комунікативно-педагогічний та інноваційно-рефлексивний. Визначено їх зміст, функції та роль у забезпеченні ефективності професійної діяльності фахівця у сфері фітнесу. Узагальнені результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх тренерів, розробленні освітніх програм, методичних матеріалів і системи діагностики рівня сформованості педагогічної майстерності фахівців у сфері фітнесу.

Ключові слова: *педагогічна майстерність; тренер-викладач з фітнесу; професійна компетентність; структура педагогічної майстерності; професійна підготовка; навчально-тренувальний процес; здоровий спосіб життя.*

KOVALOVA Yuliia –
Candidate of Pedagogical,
Senior Lecturer of the department of Sports
Games and Popular Sports
of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4649-294X
e-mail: 80662388196@gmail.com

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL MASTERY OF A FITNESS COACH-INSTRUCTOR IN THE CJNTEXT OF MODERN PROFESSIONAL TRAINING

The article addresses the current issues of developing pedagogical mastery of a fitness trainer in the context of modern educational transformations and the increasing role of physical culture and health-related fitness in promoting a healthy lifestyle among the population. The relevance of the study is determined by the growing professional requirements for specialists in the fitness sector, the need to ensure a safe, effective, and scientifically grounded training process, as well as the insufficient development of the structure of pedagogical mastery of a fitness trainer as a holistic professional quality.

The problem of the study lies in the absence of a unified scientific approach to defining the essence of pedagogical mastery of a fitness trainer-instructor and the need to systematize its structural components in accordance with the requirements of the competency-based approach, digitalization of the educational environment, and innovative development of the field of physical culture and sports. Despite the significant number of scientific works devoted to the issues of pedagogical mastery of teachers and coaches, the problem of structuring this professional quality in the context of the professional activity of a fitness trainer requires further theoretical substantiation.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence and structure of pedagogical mastery of a fitness trainer-instructor and to determine its main components as an integrative professional characteristic of a specialist capable of ensuring the effective organization of the health and training process and the formation of a culture of a healthy lifestyle among individuals of different age groups.

As a result of the study, scientific approaches to the interpretation of the concept of "pedagogical mastery" were analyzed, its content was clarified in the context of the professional activity of a fitness trainer-instructor, and the author's definition of this phenomenon was formulated as an integrative characteristic of professional activity that reflects the level of formation of psychological-pedagogical, methodological, and fitness-health competencies, professionally significant personal qualities, and the ability to effectively organize a safe training process.

The structure of pedagogical mastery of a fitness trainer-instructor is substantiated and includes interrelated components: motivational-value, professional-technological, communicative-pedagogical, and innovative-reflective. Their content, functions, and role in ensuring the effectiveness of professional activity in the fitness sector are determined. The generalized results of the study can be used in the

professional training of future fitness trainers, in the development of educational programs, methodological materials, and systems for assessing the level of formation of pedagogical mastery of specialists in the field of fitness.

Key words: *pedagogical mastery; fitness trainer-instructor; professional competence; structure of pedagogical mastery; professional training; training process; healthy lifestyle.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку системи фізичної культури і спорту, зокрема сфери оздоровчого фітнесу, характеризується суттєвими трансформаціями, пов'язаними з інтенсифікацією освітніх процесів, цифровізацією навчально-тренувальної діяльності та зростанням соціального запиту на формування здорового способу життя населення. У цих умовах особливої значущості набуває професійна діяльність тренера-викладача з фітнесу як фахівця, який поєднує педагогічні, організаційні, оздоровчі та виховні функції.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості професійної підготовки таких фахівців, що передбачає не лише оволодіння ними спеціальними знаннями та методиками фізичного тренування, а й формування високого рівня педагогічної майстерності як інтегративної професійної якості. Саме педагогічна майстерність забезпечує ефективність організації навчально-тренувального процесу, індивідуалізацію фізичних навантажень, формування мотивації до систематичних занять фізичною активністю та підтримку безпечних умов занять фітнесом.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам педагогічної майстерності вчителя та тренера, у сучасній педагогічній науці відсутній єдиний підхід до трактування її сутності в контексті професійної діяльності тренера-викладача з фітнесу. Більшість досліджень розглядають педагогічну майстерність або в загально-освітньому контексті, або в межах спортивної підготовки, що не повною мірою відображає специфіку фітнес-індустрії як динамічної, міждисциплінарної та клієнто-орієнтованої сфери. Проблема полягає у недостатній теоретичній розробленості структури педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу, відсутності її цілісного наукового обґрунтування та систематизації її компонентів відповідно до сучасних вимог компетентнісного підходу. Це ускладнює процеси професійної підготовки майбутніх фахівців, розроблення ефективних освітніх програм та критеріїв оцінювання їх професійної діяльності.

Додаткову актуальність дослідженню надає впровадження інноваційних та цифрових технологій у сферу фітнесу, що змінює характер взаємодії між тренером і клієнтом, підвищує вимоги до комунікативної культури, рефлексивних умінь та здатності до постійного професійного саморозвитку. Таким чином, актуальність проблеми зумовлена потребою наукового обґрунтування сутності та структури педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу як ключової умови підвищення якості професійної підготовки фахівців у сфері фізичної культури, забезпечення ефективності оздоровчо-тренувального процесу та формування культури здорового способу життя в суспільстві.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності, змісту та структури педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу на основі аналізу сучасних наукових підходів, а також обґрунтування її основних компонентів як інтегративної професійної якості сучасного фахівця у сфері фізичної культури та оздоровчого фітнесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен педагогічної майстерності є предметом уваги багатьох видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, праці яких засвідчують її багатоаспектний розгляд. Так, В. Андрущенко, В. Бех, М. Бойченко, В. Журавський, М. Згуровський, Б. Клименко, В. Лутай, Ю. Малиновський, М. Михальченко, В. Огнев'юк, М. Романенко, Н. Скотна, М. Степко, В. Цикін, В. Шинкарук та інші досліджували систему професійної підготовки вчителя та формування його педагогічної майстерності. Л. Анциферова, Л. Бабич, Г. Балл, Є. Барбина, В. Бутенко, І. Зязюн, Г. Кондратенко, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьмина, М. Лазарєв, В. Сухомлинський та інші висвітлювали місце та роль педагогічної майстерності в системі професійних характеристик учителя. Ю. Азаров, Л. Білієнко, В. Кан-Калик, Р. Кузьменко, А. Луцюк, Г. Сагач, Т. Стратан, Т. Тхоржевська, С. Швидка досліджували формування педагогічної майстерності вчителя засобами навчально-виховного процесу. Аспекти формування професійної майстерності вчителів фізичного виховання досліджувалися українськими науковцями Е. Вільчковським, С. Гаркушою, О. Дубогай, Н. Козаковою, Л. Кацовою, М. Карченковою, Т. Круцевич, В. Папушою, Л. Сергієнком, А. Цьосем, Б.Шияном.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «педагогічна майстерність» є багатогранним і комплексним феноменом, який широко висвітлюється в наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Водночас у педагогічній науці немає консенсусу щодо тлумачення цієї дефініції, що зумовлено різноманітністю методологічних позицій і напрямів дослідження професійної діяльності педагога.

У сфері фізичної культури і спорту поняття педагогічної майстерності тренера-викладача набуває специфічного змісту та розглядається як важлива професійна характеристика, що визначає ефективність організації навчально-тренувального процесу та результативність спортивної підготовки вихованців.

Так, за визначенням Т.В. Хоми, педагогічна майстерність учителя фізичної культури трактується як сукупність якостей особистості фахівця, який володіє професійною компетентністю, впроваджує інновації в освітній процес, здатний до творчості, саморозвитку та характеризується сформованими громадянськими й морально-етичними якостями [6, с. 124]. І. С. Кліш зазначає, що педагогічна майстерність тренера – це вміння творчо визначати цільові настанови занять юних спортсменів відповідно до програми навчання конкретного виду спорту [2, с. 166].

На думку Т. В. Петровської та Г. В. Жукової, педагогічна майстерність є комплексом соціально-психологічних характеристик особистості, науково-теоретичних і методичних знань, умінь та міжособистісної компетентності, які забезпечують ефективне вирішення завдань навчання, виховання, розвитку та спортивного вдосконалення здобувачів освіти [5, с. 17].

Вагомим є також підхід запропонований Л. В. Кошевою, яка наголошує, що сучасне розуміння професійної майстерності фахівців з фізичної культури і спорту включає здатність не лише доносити знання, популярно і зрозуміло викладати матеріал, але й організовувати самостійну роботу учнів, розумно і тонко «диригувати» їхньою пізнавальною активністю, спрямовувати її в потрібному напрямі. Дослідниця підкреслює, що педагогічна майстерність – це, насамперед, висока культура організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової та громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості кожного, а також індивідуальні та психологічні особливості студентів. У своєму розвитку педагогічна майстерність проходить низку послідовних етапів і досягає найвищого рівня у формі творчої самореалізації особистості педагога [3, с. 6].

Водночас В. Папучі представив педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим за мінімальних зусиль, у найкоротші терміни досягати запланованих високих результатів [4, с. 9].

Аналіз різних наукових підходів до визначення сутності поняття «педагогічна майстерність», а також узагальнення досвіду педагогічної та науково-педагогічної діяльності дають підстави сформулювати авторське трактування цього феномену в контексті сучасних освітніх реформ і розвитку системи фізичної культури і спорту. Педагогічна майстерність тренера-викладача з фітнесу є інтегративною характеристикою його професійної діяльності, що відображає рівень сформованості психолого-педагогічної, методичної та оздоровчо-фітнес компетентностей, професійно важливих особистісних якостей і здатність результативно організовувати безпечний та ефективний навчально-тренувальний процес, спрямований на гармонійний фізичний розвиток, збереження і зміцнення здоров'я вихованців та формування у них культури здорового способу життя.

Аналізуючи вимоги до професійної діяльності вчителя фізичного виховання [1, 2, 3, 5] тренер-викладач з фітнесу повинен:

– володіти системою професійних знань з теорії і методики фізичного виховання, фітнесу, педагогіки, психології та анатомо-фізіологічних особливостей розвитку осіб різних вікових груп і рівнів фізичної підготовленості;

– планувати та організовувати оздоровчо-тренувальний процес відповідно до вікових, індивідуальних і функціональних можливостей вихованців;

– забезпечувати безпечні умови проведення занять та здійснювати контроль за станом здоров'я і фізичним розвитком осіб різних вікових груп;

– застосовувати сучасні методики та технології фітнесу, спрямовані на розвиток фізичних якостей, формування рухових умінь і навичок та зміцнення здоров'я;

– ефективно використовувати інноваційні, цифрові та інформаційно-комунікаційні технології у процесі проведення занять, моніторингу фізичної підготовленості та підвищення мотивації вихованців до занять фітнесом;

– здійснювати педагогічну взаємодію з вихованцями, формувати позитивний психологічний клімат у групі та підтримувати дисципліну під час занять;

– враховувати принципи індивідуалізації та диференціації навчання, адаптувати навантаження до рівня підготовленості осіб різних вікових груп;

– дотримуватися професійної етики та педагогічної культури, бути прикладом здорового способу життя;

– постійно підвищувати рівень професійної компетентності, опановувати нові методики, технології та форми організації занять з фітнесу.

Після з'ясування сутності педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу, відповідно до логіки наукового дослідження, виникає необхідність визначення структури означеної професійної якості та здійснення її операціоналізації через систему взаємопов'язаних компонентів.

Ми розглядаємо ці компоненти як систему взаємопов'язаних елементів, що характеризують рівень професійної підготовленості, педагогічної культури та здатності фахівця до ефективної професійно-педагогічної взаємодії з клієнтами різних вікових груп.

Структуру педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу доцільно представити у вигляді таких взаємопов'язаних (інтегративних) компонентів, які відповідають логіці компетентнісного підходу та специфіці діяльності у сфері фітнесу й оздоровчої рекреації: мотиваційно-ціннісний, професійно-технологічний (що інтегрує когнітивний та операційний аспекти), комунікативно-педагогічний, інноваційно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу виступає фундаментальною основою його професійної діяльності, визначаючи внутрішню готовність фахівця до реалізації педагогічних функцій у сфері фітнесу. Він відображає професійну спрямованість особистості тренера-викладача з фітнесу, що базується на усвідомленні соціальної значущості своєї професії та особистісному прийнятті й інтеріоризації цінностей здорового способу життя.

Сутність компонента полягає у трансформації зовнішніх вимог професійної діяльності у внутрішні переконання фахівця, що визначають його ставлення до професії, тих, хто займається, і власного професійного розвитку. Він інтегрує систему мотивів, цінностей і професійних установок,

які забезпечують стабільність професійної поведінки педагога та спрямованість його діяльності на досягнення позитивних освітніх, оздоровчих та соціалізаційних результатів.

Важливо зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент виконує регулятивну функцію у структурі педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу, оскільки саме рівень його сформованості визначає ефективність використання фахівцем професійних знань, умінь і навичок у процесі організації та проведення занять з різними групами населення. Він забезпечує узгодженість професійних дій тренера-викладача з педагогічними цілями, соціальними цінностями та потребами осіб, які займаються фітнесом.

Професійно-технологічний компонент педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу відображає систему професійних знань, умінь і практичних навичок, необхідних для ефективного планування, організації та реалізації оздоровчо-тренувального процесу. Він є синтезом фундаментальних знань (з анатомії, фізіології, біомеханіки, нутриціології) та практичних умінь щодо їх реалізації в оздоровчо-тренувальній діяльності.

Зазначений компонент передбачає не лише когнітивну готовність тренера до розроблення тренувальних програм, а й безпосереднє володіння технікою виконання вправ, навичками використання фітнес-обладнання та здатність до проєктування й технологічного забезпечення індивідуалізованої траєкторії розвитку особистості, яка займається фітнесом.

Сутність професійно-технологічного компонента, як результат інтеграції когнітивного та операційно-діяльнісного складників, полягає у трансформації теоретичних знань у практично значущий оздоровчий результат.

Комунікативно-педагогічний компонент педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу відображає систему професійно важливих комунікативних умінь і педагогічних якостей, що забезпечують ефективну взаємодію фахівця з людьми, які займаються фітнесом, їхніми батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу. Він виступає інструментом реалізації педагогічної діяльності тренера та визначає характер його професійного спілкування, здатність формувати сприятливий психологічний клімат у групі й підтримувати конструктивні взаємини з вихованцями.

Даний компонент передбачає здатність тренера-викладача з фітнесу до ефективної комунікації з особами різних вікових груп, врахування їхніх індивідуальних особливостей, рівня фізичної підготовленості та мотивації до занять. Він включає володіння педагогічним тактом, емпатією, культурою професійного спілкування, а також уміння створювати позитивну атмосферу під час проведення занять і стимулювати інтерес до систематичної фізичної активності. Сутність комунікативно-педагогічного компонента полягає у забезпеченні результативної педагогічної взаємодії, що ґрунтується на принципах партнерства, довіри, взаємоповаги та педагогічного лідерства. Важливим аспектом цього компонента є здатність тренера-викладача управляти поведінкою групи, підтримувати дисципліну та організованість під час занять переважно засобами педагогічного впливу (авторитет, переконання, особистий приклад, а не через примусові методи впливу).

Інноваційно-рефлексивний компонент відображає здатність використовувати сучасні інноваційні та цифрові технології у процесі організації занять, моніторингу фізичного розвитку вихованців, підвищення ефективності навчально-тренувального процесу та професійного саморозвитку.

Об’єднання інноваційного та рефлексивного аспектів обумовлено тим, що ефективне впровадження нових технологій неможливе без критичного оцінювання їх доцільності. Рефлексія виступає внутрішнім фільтром, який дозволяє аналізувати ефективність застосовуваних методик і технологій, а інноваційність забезпечує розвиток через залучення сучасних цифрових ресурсів (Smart-технологій, мобільних додатків, систем моніторингу серцевого ритму тощо).

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного теоретичного аналізу наукових джерел та узагальнення сучасних підходів до розуміння феномену педагогічної майстерності встановлено, що педагогічна майстерність тренера-викладача з фітнесу є інтегративною професійною характеристикою фахівця, яка відображає рівень сформованості його психолого-педагогічних, методичних, оздоровчо-фітнесових компетентностей, професійно важливих особистісних якостей і здатність ефективно організовувати безпечний та результативний навчально-тренувальний процес.

Теоретично обґрунтовано структуру педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу як цілісної системи взаємопов’язаних компонентів, що відповідають логіці компетентнісного підходу та сучасним вимогам професійної діяльності у сфері фізичної культури і оздоровчого фітнесу. Визначено зміст і функціональне призначення мотиваційно-ціннісного, професійно-технологічного, комунікативно-педагогічного та інноваційно-рефлексивного компонентів, взаємодія яких забезпечує системний характер розвитку педагогічної майстерності тренера-викладача та підвищення ефективності його професійної діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання запропонованої структури педагогічної майстерності тренера-викладача з фітнесу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, розробленні освітніх програм, навчально-методичних матеріалів, а також у системі оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей фахівців у сфері фітнесу.

Перспективи подальших наукових розвідок пов’язані з розробкою критеріїв, показників і рівнів її сформованості, а також для практичної реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері фітнесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Верітов О. І., Дядечко І. Є., Бублик С. А., Крижанівська О. Ф. Професійна майстерність тренера: педаго-

гічний і професійний вимір у спортивній підготовці. *Фізичне виховання та спорт*. 2025. № 3. С. 80–85.

2. Кліш І.С. Майстерність тренера у підготовці юних спортсменів. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності:* Матер. IX Науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю) 28 листопада 2022р. Луцьк: ПП Іванюк ВП. 2022. С.165–167.

3. Кошева Л. В. Педагогічна майстерність фахівців з фізичної культури і спорту: навчально-методичний комплекс. Краматорськ, 2020. 124 с.

4. Папуча В.М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.

5. Педагогічна майстерність: підручник / за заг. ред. Т. В. Петровської. К. : Видавець Позднишев, 2024. 402 с.

6. Хома Т. В. Формування педагогічної майстерності в майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С. 123–127.

REFERENCES

1. Veritov O. I., Diadechko I. Ye., Bublyk S. A., Kryzhanivska O. F. (2025). Profesiina maisternist trenera: pedahohichnyi i profesiinyi vymir u sportyvnii pidhotovtsi [Professional mastery of a coach: pedagogical and professional dimension in sports training]. Fizychne vykhovannia ta sport. 2025. №. 3. S. 80–85. [in Ukrainian]

2. Klish, I. S. (2022). Maisternist trenera u pidhotovtsi yunykh sportsmeniv [Coach mastery in training young athletes]. Sotsialna adaptatsiia osobystosti v suchasnomu suspilstvi, ortobioz ta paliatyvna dopomoha iz tsyklu: psykholohichni skladovi staloho rozvytku suspilstva: poshuk psykholohichnoho obgruntuvannia na vyklyky suchasnosti: Materialy IX naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu) 28 lystopada 2022 r. Lutsk: PP Ivaniuk VP. P. 165–167. [in Ukrainian]

3. Kosheva, L. V. (2020). Pedahohichna maisternist fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu: navchalno-metodychnyi kompleks [Pedagogical mastery of specialists in physical culture and sports: educational and methodological complex]. Kramatorsk. 124 s. [in Ukrainian]

4. Papucha, V. M. (2010). Formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia fizychnoho vykhovannia v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of pedagogical mastery of future physical education teachers in the process of professional training]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia. 20 p. [in Ukrainian]

5. Petrovska, T. V. (2024). Pedahohichna maisternist: pidruchnyk [Pedagogical mastery: textbook]. Kyiv: Vydavets Pozdnyshev. 402 s. [in Ukrainian]

6. Khoma, T. V. (2021). Formuvannia pedahohichnoi maisternosti v maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Formation of pedagogical mastery in future physical education teachers]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 3. 75. Vol. 3. S. 123–127. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОВАЛЬОВА Юлія – кандидат педагогічних наук, Заслужений тренер України з плавання, старший викладач кафедри спортивних ігор та масових видів спорту Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка**.**

Наукові інтереси: дослідження виховання морально-вольових якостей, підготовка майбутніх вчителів та тренерів до навчально-тренувальної діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOVALOVA Yuliia – Candidate of Pedagogical, Senior Lecturer of the department of Sports Games and Popular Sports of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: the study of the development of moral and volitional qualities, and the preparation of future teachers and coaches for educational and training activities.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 005.94:331:338:378:81
JEL Classification Code I23, I25, J11, L93, M5
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-299-306

МІРОШНИЧЕНКО Інга –
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту авіаційної діяльності
Української державної льотної академії
ORCID: https: //orcid.org/0000-0001-8193-5403
e-mail: inga-m@meta.ua

КАЛІНІЧЕНКО Віра –
кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри іноземних мов професійного спрямування
Донецького національного університету імені Василя Стуса
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9675-9174
e-mail: kalinichenko.v@donnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ТА МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА НЕФІЛОЛОГІЧНИМИ НАПРЯМАМИ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ ГЛИБИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

У статті розкрито питання формування фахових та мовних компетентностей здобувачів вищої освіти як ключового чинника розвитку їх глибинного професійного потенціалу. Актуальність дослідження зумовлена посиленими вимогами до якості підготовки сучасних фахівців, що передбачає не лише оволодіння професійними знаннями, а й здатність ефективно комунікувати в професійному середовищі, зокрема іноземною мовою. Здійснено аналіз науково-теоретичних джерел у контексті професійної

підготовки майбутніх фахівців та визначено компетентності, що є взаємопов'язаними складовими цілісної професійної культури здобувача вищої освіти, що сприяють його конкурентоспроможності на ринку праці. Окреслено сучасні вимоги до організації освітнього процесу у вищій школі відповідно до компетентнісного підходу, що орієнтується на формування здатності до самостійного мислення, креативності, адаптивності та міжкультурної комунікації. Особливу увагу приділено інтеграції мовної підготовки в професійно орієнтоване навчання, зокрема у підготовці майбутніх фахівців нефілологічних напрямів (за освітніми програмами немовної підготовки). На основі проведеного аналізу запропоновано практичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування фахових та мовних компетентностей у закладах вищої освіти. Зокрема, підкреслено доцільність використання міждисциплінарного підходу, інтерактивних методів навчання, упровадження професійно спрямованих мовних курсів, а також створення освітнього середовища, що сприяє розвиткові мовленнєвої культури в професійному контексті. Акцентовано, що результати дослідження можуть бути використані в практиці організації освітнього процесу, підготовки програм навчальних дисциплін, а також у науково-методичній діяльності викладачів. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок у цій сфері, наголошено на розробці інтегрованих методичних моделей формування фахових і мовних компетентностей з урахуванням специфіки різних галузей знань.

Ключові слова: *фахові компетентності, мовні компетентності, здобувачі вищої освіти, професійний потенціал, конкурентоспроможні фахівці, нефілологічні напрями підготовки, професійне володіння англійською мовою.*

MIROSHNYCHENKO Inga –
PhD in Economics, Associate Professor
at Aviation Management Department
Ukrainian State Flight Academy
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8193-5403
e-mail: inga-m@meta.ua
KALINICHENKO Vira –
PhD in Linguistics, Associate Professor at Foreign Languages
for Specific Purposes Department
Vasyl' Stus Donetsk National University
Acting Head of the Department
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9675-9174
e-mail: kalinichenko.v@donnu.edu.ua

DEVELOPING PROFESSIONAL AND LANGUAGE COMPETENCIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN NON-PHILOLOGICAL FIELDS VIA IN-DEPTH PROFESSIONAL POTENTIAL GROWTH

The paper discusses the issue of forming professional and language competencies of higher education students as a key factor in developing their in-depth professional potential. The research is relevant due to the growing requirements for the quality of modern specialists training, which involves not only mastering professional knowledge, but also the ability to communicate effectively in a professional environment, in particular, employing a foreign language. The related scientific and theoretical sources in the context featuring the future specialists professional training issues have been analyzed. The authors have also highlighted the competencies being interrelated components of higher education students' holistic professional culture contributing to students' competitiveness in the global labor market. Modern requirements for organizing the educational process in higher education have been outlined in accordance with the competency-based approach, which focuses on the formation of the ability to think independently, being creative, adaptability, and intercultural communication. Particular attention has been paid to integrating the language training into professionally oriented training, in particular in the training of future specialists who run their bachelor or master degree education programs related to non-philological fields. Relying on the analysis carried out, practical recommendations have been proposed for improving the process of forming professional and language competencies in higher education institutions. In particular, the feasibility of using an interdisciplinary approach, interactive teaching methods, implementing professionally oriented language courses, as well as creating an educational environment that promotes the development of speech culture in a professional context has been emphasized in the paper under consideration. The article claims that the research results can be employed when organizing the educational process, preparing curricula for academic disciplines, as well as in the scientific and methodological activities arranged by teachers. The authors have outlined the main prospects for further research in this area, and have examined the issues regarding the development of integrated methodological models for forming professional and language competencies, taking into account various fields of knowledge being specific.

Key words: *professional competencies, language competencies, higher education students, professional potential, competitive specialists, non-philological fields, professional English proficiency.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах господарювання та трансформації вищої освіти підвищуються вимоги до якості професійної підготовки, в цьому контексті особливої значущості набуває формування не лише спеціальних знань і вмінь, а й цілісного професійного потенціалу майбутніх фахівців, зокрема, здобувачів вищої освіти за нефілологічними напрямами, які навчаються за освітніми програмами немовної підготовки (де ділова українська мова/українська мова за професійним спрямуванням та іноземна мова /іноземна мова професійного спрямування не є профільними освітніми компонентами). Однією з ключових передумов цього процесу є розвиток фахових та мовних компетентностей, які забезпечують не тільки глибоке оволодіння професійною діяльністю, але й ефективну комунікацію в мультикультурному, глобалізованому просторі.

Своєчасність обраної теми зумовлена необхідністю оновлення підходів до підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до викликів XXI століття. Університетська освіта має забезпечувати не лише передачу знань, а й сприяти формуванню гнучкого мислення, здатності до самоосвіти, критичного аналізу, міжособистісної взаємодії та володіння професійною термінологією українською й іноземними мовами. Формування фахових та мовних компетентностей тісно

пов'язане з розвитком глибинного професійного потенціалу, який передбачає не лише професійну обізнаність, але й сформованість ціннісних орієнтирів, мотивації до постійного професійного зростання та адаптивності в динамічному професійному середовищі.

Крім того, в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору, питання розвитку мовних компетентностей набуває особливої ваги. Знання мов (української як державної та іноземних як засобу міжнародної комунікації) є невід'ємною складовою конкурентоспроможного фахівця на національному й міжнародному ринках праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті сучасних наукових студій неабиякої значущості набувають останні праці, присвячені вивченню процесів професійного розвитку особистості спеціаліста, оскільки саме вони відображають актуальні тенденції, теоретичні підходи та практичні моделі формування професійної компетентності, адаптивності, мотиваційної готовності до самореалізації й особистісного зростання фахівців у різних галузях. Тому проблематика ефективного професійного розвитку особистості фахівця посідає важливе місце в наукових пошуках українських дослідників, набуваючи значущості як на теоретичному, так і на прикладному рівнях, а саме: Л. Воловик, Т. Чорноштан, К. Ковальська та В. Мічуда розкрили роль освітніх складників, які спрямовані на розвиток фахових компетентностей здобувачів вищої освіти з метою забезпечення їх професійної спроможності [1].

У науковому дослідженні Г. Буянової та О. Удалової проаналізовано роль інноваційних освітніх технологій у процесі формування та розвитку фахових компетентностей студентів закладів вищої освіти [2]. Процес самоосвіти як інтегрований механізм самостійного упорядкування знань у своїй праці розглядає А. Вахіс та студіює, зокрема, принципи, які відіграють важливу роль у становленні професійної компетентності здобувача освіти [3]. Науковець О. Лук'яненко проаналізував уплив стейкголдерів на розробку, дискусію, модифікацію та актуалізацію освітніх програм, а також на організацію курсів неформальної освіти та іноземної мови [4].

Дослідження, яке здійснили К. Чистобородова, М. Супрун і Д. Супрун, доводить, що організація процесу формування професійної компетентності у майбутніх фахівців у площині спеціальної освіти має відповідати міжнародним стандартам, які забезпечать здатність фахівця ефективно взаємодіяти в глобальному професійному середовищі [5]. У статті О. Євдокімової та Н. Алексєєнко розглянуто інноваційну компетентність як одну з ключових професійно важливих характеристик сучасного фахівця будь-якого профілю [6].

Л. Субота, своєю чергою, досліджувала розвиток іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти через створення спеціалізованих курсів іноземних мов, зміст яких відповідає специфічним потребам тієї чи іншої професійної сфери [7]. Формування компетентних спеціалістів через використання реалістичних мовних сценаріїв, які можуть результативно працювати в умовах глобалізованого професійного простору, вивчали Т. Ускова та Н. Карабітськова [8].

У статті Т. Зубенко здійснено комплексне дослідження сучасних інформаційних технологій на предмет їх відповідності потребам формування англійськомовної комунікативної компетентності студентів. Розглянуто доцільність упровадження цих технологій у навчальний процес з метою розширення комунікативного потенціалу майбутніх фахівців, удосконалення їх мовленнєвих умінь і навичок, а також підвищення готовності до ефективного розв'язання професійно орієнтованих комунікативних завдань [9].

Отже, підсумовуючи результати наведених досліджень, варто зазначити, що проблема формування фахових та мовних компетентностей у здобувачів вищої освіти, головно, нефілологічних напрямів, залишається надзвичайно актуальною, оскільки вона безпосередньо пов'язана з якістю професійної підготовки, здатністю випускників ефективно діяти в умовах сучасного ринку праці та відповідати викликам глобалізованого освітнього й професійного простору.

Актуальність – визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних умовах стрімких соціальних змін, науково-технічного прогресу, цифровізації та інтеграції у світовий освітній простір оновлюються вимоги до підготовки фахівців, зокрема в системі вищої освіти. Головним орієнтиром стає не лише засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок, а й формування фахових та мовних компетентностей, які забезпечують здатність ефективно застосовувати набуте у реальних професійних ситуаціях і комунікативних контекстах. Саме компетентнісний підхід розглядається як один із головних механізмів підвищення якості вищої освіти, що відповідає потребам ринку праці, очікуванням роботодавців та особистісному розвитку здобувачів.

Значущим видається питання гармонійного поєднання загальнотеоретичної, мовної, практичної та професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, а також активного залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності, критичного мислення, розв'язання проблемних ситуацій, роботи в команді. Актуальність наукової розвідки зумовлена також необхідністю оновлення змісту освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів і потреб сучасного глобалізованого суспільства з урахуванням впровадження інноваційних освітніх технологій, розвитку міждисциплінарності та співпраці з соціальними партнерами (стейкголдерами).

Таким чином, студіювання процесу формування фахових та мовних компетентностей у здобувачів вищої освіти нефілологічного напряму має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки сприяє розробці ефективних педагогічних стратегій, які дозволяють підготувати конкурентоспроможного, професійно і мовно мобільного та

соціально відповідального фахівця нового покоління.

Мета та завдання статті. У контексті викладеного, ***метою*** пропонованої статті є систематизація та аналіз теоретико-методологійних підходів до формування фахових і мовних компетентностей здобувачів вищої освіти в умовах розвитку їх глибинного професійного потенціалу. Також передбачено визначення ефективних педагогічних умов і дидактичних засобів, які сприяють гармонійному поєднанню мовної підготовки з професійним становленням майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю в умовах сучасного освітнього простору.

Для реалізації окресленої мети необхідно вирішити такі ***завдання***:

- проаналізувати науково-теоретичні джерела щодо визначення сутності фахових та мовних компетентностей у структурі професійної підготовки здобувачів вищої освіти;
- окреслити сучасні вимоги до професійної підготовки здобувачів вищої освіти в контексті компетентнісного підходу;
- запропонувати практичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування фахових та мовних компетентностей у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна господарська практика релевантно відображає усталену тезу про те, що люди є найважливішим активом для підприємств, організацій та держави загалом. Інвестиції в розвиток персоналу, створення сприятливих умов праці та мотивація співробітників сприяють підвищенню їх продуктивності, інноваційності та конкурентоспроможності. Сучасні роботодавці розуміють, що залучені, мотивовані та кваліфіковані працівники є основою їх довготривалого успіху.

З огляду на це, система професійної освіти покликана гарантувати якісну підготовку кадрів, які володіють необхідними знаннями, навичками та гнучкістю для ефективної роботи в умовах швидких технологійних змін, динамічного ринку праці та високої конкуренції. Особливої уваги це набуває в таких стратегічно важливих сферах, як, до прикладу, авіаційна галузь, сфера міжнародних відносин і зовнішньої політики, міжнародне право, комп'ютерні науки та інформаційні технології тощо, де до фахівців висуваються підвищені вимоги і, зокрема, щодо володіння професійною термінологією, знанням міжнародних стандартів та вільним володінням англійською мовою як мовою міжкультурної професійної комунікації. У площині тієї ж авіаційної галузі стандартизована англійська фразеологія в радіообміні потрібна для чіткої та недвозначної комунікації між пілотом і диспетчером. Тому професійна англійська мова в авіації є не лише інструментом комунікації, а й фактором безпеки, ефективності та відповідності міжнародним нормам (ICAO) [10]. У сфері інформаційних технологій, кібербезпеки, комп'ютерних наук англійська мова є міжнародним стандартом, необхідним не лише для кар'єрного зростання та можливості працювати на глобальному ринку, а, передусім, для опрацювання технічної документації та ресурсів (близько 90% матеріалів); комунікації в міжнародних командах, з іноземними колегами та партнерами; релевантного кодингу (коментарі до коду та номінації змінних прийнято писати англійською мовою для адекватного сприйняття і розуміння іншими розробниками). Високий рівень володіння англійською мовою у галузі міжнародного права (включно з низкою підгалузей міжнародного публічного права, а саме міжнародного *авіаційного (повітряного)* права, міжнародного *морського* права, міжнародного *космічного* права, міжнародного *гуманітарного* права тощо) є без сумніву сьогодні фундаментальним інструментом професійної діяльності, необхідним для укладання міжнародних договорів, проведення ефективних перемовин, роботи з міжнародними судовими інстанціями, стандартизації та уніфікації правничої термінології, доступу до актуальних інформаційних джерел у галузі міжнародної юриспруденції (робота з найновішими міжнародними правовими актами, науковими працями, судовими прецедентами, документальними і фактографічними базами даних). У зв'язку з цим формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти у галузях авіації, комп'ютених наук та інформаційних технологій, міжнародного права і міжнародних відносин та ін. повинно включати цілеспрямовану мовну підготовку як обов'язкову складову професійного потенціалу особистості.

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх фахівців вищої школи фахові та мовні компетентності становлять базис для розвитку глибинного професійного потенціалу, забезпечуючи здатність молодого спеціаліста не лише опановувати знання, а й ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, вільно й упевнено комунікувати в професійно-орієнтованих контекстах. У глобальному світі, де технології швидко модифікуються, конкуренція зростає, а споживачі стають більш вимогливими, успіх бізнес-структур чи підприємств значною мірою залежить від кваліфікації, мотивації та розвитку працівників. Зважаючи на це, професійний потенціал працівників є критичним для досягнення успіху та підтримання конкурентоспроможності на сучасному ринку. Уміння, знання та навички співробітників визначають здатність підприємства адаптуватися до змін, впроваджувати інновації та задовольняти потреби клієнтів.

Підприємства, що інвестують у розвиток професійного потенціалу своїх працівників через навчання, тренінги та можливості для кар'єрного зростання, зазвичай мають кращі результати роботи, активно впроваджують нові технології, ефективніше залучають та використовують ресурси. Таким чином, розвиток професійного потенціалу фахівця є стратегічним пріоритетом для будь-якого успішного бізнесу чи підприємства, що прагне залишатися конкурентоспроможним в умовах глобальної економіки, а від так і основною ціллю для сучасної сфери професійної освіти.

Суттєвим механізмом сприяння результативному професійному зростанню працівників виступає наявність цілісної системи нормативно-

правового забезпечення, яка регламентує основні засади професійного навчання, підвищення кваліфікації, стажування та безперервного розвитку фахівців. Зокрема, законодавчо-нормативне підґрунтя професійного розвитку працівників, що сприяє підвищенню їх кваліфікації та адаптації до змін на ринку праці, міститься в Законі України «Про професійний розвиток працівників» [11]. Така система створює правові основи для реалізації принципу безперервності освіти, адаптації працівників до змін у професійному середовищі та підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

У процесі формування глибинного професійного потенціалу важливо забезпечити цілісну інтеграцію фахових і мовних компетентностей здобувачів вищої освіти. Така інтеграція передбачає врахування як спеціалізованих знань і практичних навичок, так і здатності до ефективної комунікації в різних професійних контекстах. У табл. 1 представлено ключові компетентності, їх характеристику, методи формування, очікувані результати та приклади реалізації в освітньому процесі.

Як видно з табл. 1, успішне формування фахових і мовних компетентностей потребує комплексного та міждисциплінарного підходу, який поєднує теоретичне навчання з практичним застосуванням знань у мовному середовищі, а інтеграція цих елементів створює передумови для формування глибинного професійного потенціалу здобувачів вищої освіти.

Таблиця 1

Формування фахових та мовних компетентностей здобувачів вищої освіти *

Вид компетентності	Характеристика	Методи формування	Очікуваний результат
Фахова	Поглиблені знання з обраної спеціальності, аналітичне мислення, практичні навички	Проєктна діяльність, кейс-методи, стажування	Здатність професійно діяти у складних ситуаціях
Мовна (українська)	Володіння державною мовою у професійному контексті	Написання звітів, наукових текстів, публічні виступи	Грамотне та чітке професійне мовлення
Мовна (іноземна)	Комунікація іноземною мовою в межах професійного спрямування	Іноземна професійна лексика, рольові ігри, дискусії	Здатність до міжкультурного фахового спілкування
Комунікативна	Уміння ефективно передавати та сприймати інформацію	Дебати, робота в групах, презентації	Підвищення рівня соціальної та професійної взаємодії
Інтегрована (мовно-фахова)	Поєднання мовної та фахової складових у реальних ситуаціях	Моделювання професійних діалогів, симуляції робочих ситуацій	Комплексна підготовленість до фахової діяльності в реальному середовищі

* Таблицю укладено авторами за джерелами [12; 13; 14; 15].

Отже, у сучасних умовах динамічного розвитку освітнього простору та глобалізації ринку праці зростають вимоги до якості підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати у професійному й міжкультурному середовищі. Тому, формування фахових і мовних компетентностей потребує системного підходу, який враховує особливості спеціальності, актуальні освітні технології та запити роботодавців. У зв'язку з цим доцільним є впровадження низки практичних кроків, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу (рис. 1).

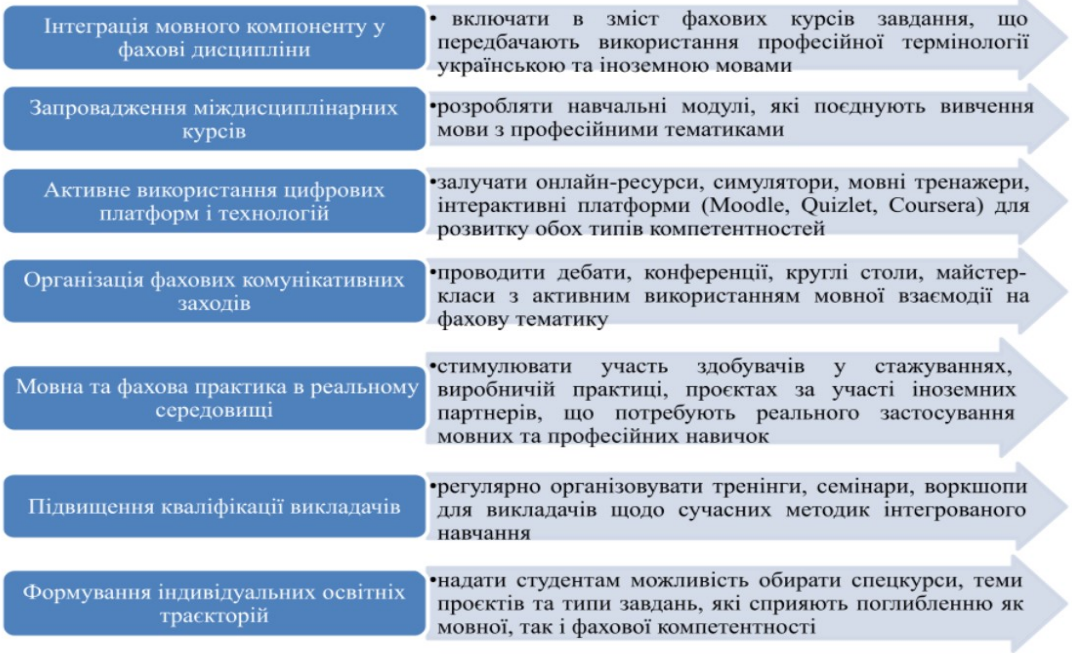


Рис. 1. Практичні рекомендації щодо удосконалення процесу формування фахових та мовних компетентностей [12; 13; 14; 15]

Зважаючи на вищезазначене, удосконалення процесу формування фахових і мовних компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема, тих, які навчаються за освітніми програми нефілологічного напряму, потребує системної взаємодії між освітніми компонентами, викладачами та студентами. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме формуванню конкурентоспроможного фахівця, який вільно володіє українськомовною та англійськомовною професійною лексикою, здатний до ефективної комунікації та швидкої адаптації у плюрилінгвальному професійному середовищі.

Глибинний фаховий потенціал здобувачів вищої освіти визначається кількома ключовими факторами, що охоплюють як академічну доброчесність, так і використання сучасних технологій, таких як штучний інтелект (ШІ) для підтримки їх професійного розвитку. Крім того, його важливим елементом є здатність до критичного мислення та аналітичних навичок, а саме: вміння аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та вирішувати складні проблеми, що є ключовим для успішної професійної діяльності.

Відтак, вважаємо, що глибинний фаховий потенціал здобувачів вищої освіти визначається не лише набутими знаннями та навичками, які надзвичайно актуальні та затребувані на сучасному ринку праці, але й здатністю здобувачів дотримуватись непорушних етичних стандартів та принципів академічної доброчесності у майбутній професійній діяльності. Використання систем штучного інтелекту у цьому контексті відіграє важливу роль у розвитку таких компетенцій. В умовах швидко змінюваного ринку праці та технологічного прогресу учасники освітнього процесу повинні бути готові до постійного навчання та адаптації до нових умов, що включає розвиток навичок самоосвіти та здатності швидко освоювати нові знання та технології.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У підсумку, формування фахових та мовних компетентностей здобувачів вищої освіти є ключовим чинником у процесі становлення їхнього глибинного професійного потенціалу. У сучасних умовах глобалізації та підвищених вимог до якості підготовки фахівців, інтеграція мовної підготовки у фахове навчання набуває стратегічного значення. Саме поєднання професійних знань, практичних умінь та здатності до ефективної міжкультурної комунікації створює підґрунтя для успішної реалізації майбутнього спеціаліста в багатомовному професійному середовищі. Такий підхід забезпечує не лише конкурентоспроможність випускників на ринку праці, а й сприяє формуванню гнучкого, мобільного та інтелектуально розвиненого фахівця, здатного адаптуватися до викликів сучасного світу.

Подальші наукові розвідки у межах окресленої проблематики доцільно зосередити на розробці інтегрованих методичних моделей формування фахових і мовних компетентностей з урахуванням специфіки різних галузей знань, головно, нелінгвістичного профілю, акцентуючи на функціонуванні освітніх програм факультетів немовної підготовки ЗВО. Перспективним є також дослідження ефективності впровадження цифрових освітніх технологій, зокрема платформ змішаного та дистанційного навчання, у процес професійно орієнтованої мовної підготовки. Особливу увагу варто приділити міждисциплінарному підходу до навчання, який сприяє формуванню цілісного глибинного професійного потенціалу. Крім того, актуальним залишається вивчення рівня готовності здобувачів освітніх програм нефілологічного напряму до іншомовної професійної комунікації в умовах реального професійного середовища, що дозволить удосконалити освітні програми відповідно до сучасних вимог ринку праці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воловик Л. М., Чорноштан Т. М., Ковальська К. В., Мічуда В. В. Формування фахових компетентностей як сучасна вимога підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 79. Том 1. 2025. С. 53–58. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_1/10.pdf (дата звернення 29.11.2025)

2. Буянова Г., Удалова О. Вплив інноваційних форм і методів навчання на якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Проблеми освіти*. Вип. 2. 2022. С. 190–207. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pros_2022_2_13 (дата звернення 29.11.2025)

3. Вахіс А. Формування професійної компетентності студента як синергетичний процес. *Український журнал освітніх досліджень та інформаційних технологій*. 5 (2). 2017. С. 5–8. URL: https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/55/44 (дата звернення 29.11.2025)

4. Лук'яненко О. Залучення стейкголдерів до формування загальних і фахових компетентностей здобувачів освіти гуманітарної галузі знань. *Українська професійна освіта=Ukrainian professional education*. (16). 2024. С. 17–26. URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314201/305301 (дата звернення 29.11.2025)

5. Чистобородова К. В., Супрун М. О., Супрун Д. М. Формування професійної вмілості та стимулювання особистісного розвитку майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*. Випуск 12. К., 2024. С. 133–139. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742528/1/Збірник%20№12%20%282024%29.pdf (дата звернення 30.11.2025)

6. Євдокімова О.О., Алексєєнко Н.В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека*. 2017. № 2 (65). С. 146–152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2017_2_28 (дата звернення 30.11.2025)

7. Субота Л. А. Проблеми формування іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти. *Вісник науки та освіти. Серія: Філологія: електронний журнал*. № 1 (19). 2024. С. 508-515. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/8892/8939 (дата звернення 30.11.2024 р.).

8. Ускова Т., Карабітська Н. Проблеми формування іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 71, том 3, 2024. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/71_2024/part_3/29.pdf (дата звернення 07.12.2025)

9. Зубенко Т. Відповідність сучасних інформаційних технологій умовам формування англомовної комунікативної компетентності студентів. *Психолого-педагогічні засади впровадження сучасних інформаційних технологій і методик навчання студентської*

молоді у закладах вищої освіти. 2018. № 51. С. 233–236. URL:https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5414/4837 (дата звернення 07.12.2025)

10. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. Doc 9835 AN/453. Second Edition. 2010. URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2497.pdf (дата звернення 08.12.2025)

11. Про професійний розвиток працівників. Закон України від 12 січня 2012 року № 4312-VI. Поточна редакція від 27.12.2019 р. *Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text (дата звернення 08.12.2025)

12. Мірошниченко І., Калініченко В. Значущість переддипломної практики здобувачів вищої освіти у професійному становленні сучасних фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Випуск № 3. Черкаси. 2024. С. 41-51. URL: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/58 (дата звернення 08.12.2025)

13. Мірошниченко І.С., Калініченко В.І. Академічна доброчесність як фундаментальна складова професійного становлення сучасних фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 216. 2024. С. 230-237. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2026/2010 (дата звернення 08.12.2025)

14. Мірошниченко І.С., Калініченко В.І. Квестія професійної орієнтації у закладах вищої освіти України в умовах глобалізації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. № 217. Кропивницький. 2025. С. 146-154. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2088/2087 (дата звернення 08.12.2025)

15. Мірошниченко І., Калініченко В. Роль стейкхолдерів у формуванні професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. №1. 2025. С. 64-71. URL: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/111/99 (дата звернення 08.12.2025)

REFERENCES

1. Volovyk, L. M., Chornoshtan, T. M., Kovalska, K. V., Michuda, V. V. (2025). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei yak suchasna vymoha pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity do profesiinoi diialnosti [Formation of Professional Competencies as a Modern Requirement for Preparing Higher Education Students for Professional Activity]. Innovatsiina pedahohika. Vypusk 79. Tom 1. S. 53–58. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_1/10.pdf [in Ukrainian]

2. Buianova, H., Udalova, O. (2022). Vplyv innovatsiinykh form i metodiv navchannia na yakist profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [The Impact of Innovative Forms and Learning Methods on the Quality of Higher Education Students' Professional Training]. Problemy osvity. Vyp. 2. S. 190–207. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pros_2022_2_13 [in Ukrainian]

3. Vakhis, A. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studenta yak synerhetychnyi protses [Formation of a Student's Professional Competency as a Synergistic Process]. Ukrainskyi zhurnal osvitnikh doslidzhen ta informatsiinykh tekhnolohii. 5 (2). S. 5–8. URL: https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/55/44 [in Ukrainian]

4. Lukianenko, O. (2024). Zaluchennia steikholderiv do formuvannia zahalnykh i fakhovykh kompetentnostei zdobuvachiv osvity humanitarnoi haluzi znan [Involving Stakeholders in Forming General and Professional Competencies of the Humanities Field Students]. Ukrainska profesiina osvita [Ukrainian Professional Education]. (16). S. 17–26 URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314201/305301 [in Ukrainian]

5. Chystoborodova, K. V., Suprun, M. O., Suprun, D. M. (2024). Formuvannia profesiinoi vmilosti ta stymuliuvannia osobystisnoho rozvytku maibutnikh fakhivtsiv u haluzi spetsialnoi osvity [Forming Professional Skills and Stimulating Personal Development of Upcoming Experts in the Special Education Field]. Teoriia i praktyka spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii. Vypusk 12. K. S. 133–139 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742528/1/Збірник%20№12%20%282024%29.pdf [in Ukrainian]

6. Yevdokimova, O. O., Aleksieienko, N. V. (2017). Innovatsiina kompetentnist yak profesiino vazhlyva rysa suchasnoho fakhivtsia [Innovative Competency as a Modern Specialist's Professionally Important Feature]. Pravo i bezpeka. № 2 (65). S. 146–152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2017_2_28 [in Ukrainian]

7. Subota, L. A. (2024). Problemy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [The Issues of Forming Higher Education Students' Foreign Language Professional Competency]. Visnyk nauky ta osvity. Seriia: Filolohiia: elektronnyi zhurnal. № 1 (19). S. 508-515. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/8892/8939 [in Ukrainian]

8. Uskova, T., Karabitskova, N. (2024). Problemy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [The Issues of Forming Higher Education Students' Foreign Language Professional Competency]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 71. tom 3. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/71_2024/part_3/29.pdf [in Ukrainian]

9. Zubenko, T. (2018). Vidpovidnist suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii umovam formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv [Compliance of Modern Information Technologies with the Conditions for the Formation of Students' English Language Communicative Competency]. Psykholoho-pedahohichni zasady vprovadzhennia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii i metodyk navchannia studentskoi molodi u zakladakh vyshchoi osvity. № 51. S. 233–236. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5414/4837 [in Ukrainian]

10. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. (2010). Doc 9835 AN/453. Second Edition. URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2497.pdf [in English]

11. Pro profesiinyi rozvytok pratsivnykiv [On the Employees' Professional Development]. (2012). Zakon Ukrainy vid 12 sichnia 2012 roku № 4312-VI. Potochna redaktsiia vid 27.12.2019 r. Verkhovna Rada Ukrainy. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text (Last accessed: 2025, December 08). [in Ukrainian]

12. Miroshnychenko, I., Kalinichenko, V. (2024). Znachushchist pereddyplomnoi praktyky zdobuvachiv vyshchoi osvity u profesiinomu stanovlenni suchasnykh fakhivtsiv [The Importance of Pre-Graduate Internship for Higher Education Students in the Modern Specialists' Professional Development]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. № 3. Cherkasy. S. 41-51 URL: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/58 [in Ukrainian]

13. Miroshnychenko, I. S., Kalinichenko, V. I. (2024). Akademichna dobrochesnist yak fundamentalna skladova profesiinoho stanovlennia suchasnykh fakhivtsiv [Academic Integrity as a Fundamental Component of the Modern Specialists' Professional Development]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. Vypusk 216. S. 230-237. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2026/2010 [in Ukrainian]

14. Miroshnychenko, I. S., Kalinichenko, V. I. (2025). Kvestiia profesiinoi oriientatsii u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh hlobalizatsii [Career and Vocational Guidance Issue in Ukraine's Higher Education Institutions under the Globalization Conditions]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. № 217. Kropyvnytskyi. S. 146-154. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2088/2087 [in Ukrainian]

15. Miroshnychenko, I., Kalinichenko, V. (2025). Rol steikkholderiv u formuvanni profesiinykh kompetentnostei zdobuvachiv vyshchoi osvity [Stakeholders' Role in the Development of Higher Education Students' Professional Competencies]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky». №1. S. 64-71. URL: https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/111/99 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МІРОШНИЧЕНКО Інга – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту авіаційної діяльності Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: проблемні питання професійної орієнтації здобувачів вищої освіти; особливості та перспективи розвитку економіки України, економічна діяльність суб'єктів господарювання (мікро- та макроекономічні аспекти), функціонування підприємств у глобальному середовищі, ефективність управління підприємствами; актуальні питання дотримання принципів академічної доброчесності здобувачами закладів вищої освіти України.

КАЛІНІЧЕНКО Віра – кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри іноземних мов професійного спрямування Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Наукові інтереси: проблемні питання професійної орієнтації здобувачів вищої освіти; актуальні проблеми методики викладання іноземної мови професійного спрямування для здобувачів освітніх програм немовної підготовки закладів вищої освіти України; особливості лінгвоментального світу представників англійськомовної та українськомовної комунікативних спільнот в міжкультурному постколоніальному контексті МИР – ВІЙНА в психолінгвістичній та лінгвокогнітивній площинах; актуальні питання дотримання принципів академічної доброчесності здобувачами закладів вищої освіти України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MIROSHNYCHENKO Inga – PhD in Economics, Associate Professor at Aviation Management Department, Ukrainian State Flight Academy (Kropyvnytskyi)

Scientific interests: topical issues of higher education students' career and vocational guidance; specific features and prospects of Ukraine's economy development; economic activity of business entities (micro- and macroeconomic aspects), enterprises functioning in the global environment; enterprise management efficiency; relevant issues of compliance with the academic integrity principles by Ukrainian higher education applicants.

KALINICHENKO Vira – PhD in Linguistics, Associate Professor at Foreign Languages for Specific Purposes Department, Acting Head of the Department, Vasyl' Stus Donetsk National University.

Scientific interests: topical issues of higher education students' career and vocational guidance; problematic aspects of the English for Specific Purposes teaching methodology used at Ukraine's higher education institutions for students majoring in non-linguistic specialisms; the specific linguamental world features of the English-speaking and Ukrainian-speaking language communities' representatives in the intercultural post-colonial context PEACE – WAR at the psycholinguistic and linguacognitive levels; relevant issues of compliance with the academic integrity principles by Ukrainian higher education applicants.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 821.161.2'06:172.15]:355.4(470:477)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-306-313

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 межових 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-людства. 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, 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, 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.

***Key words**: 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 загарбників, 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 національні 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, жертовність 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 резельєнтні проєкти («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 пропрацьовування 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: перезавантаження: 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 реалізації 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 й 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 материної 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 Бабіча, Олени Герасим'юк, Бориса Гуменюка, Артура Дроня, Сергія Жадана, Катерини Калитко, Максима Кривцова, Юрія Матевощука 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 Ухман 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 проєкту «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 межових обставинах;

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, відеоогляд, 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 різноманіття 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 межових 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.

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 відео-продукту; 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. Матющенко. 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 проектом також працювали: В. В'ятрович, В. Тиліщак, 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 Осипян, 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 / Головко 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-retravmuvati-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. Бородіци. 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 ІІІ 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: перезавантаження : 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. Канішевська, І. Кучинська, С. Кучинський, О. Лісовець, І. Нестайко, Л. Павлова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Сеньовська, С. Толочко, С. Федоренко, І. Шкільна, В. Ясько ; 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. Світлини 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, esei, poeziia. [War 2022: diaries, essays, poetry]. (2022). Antolohiia. Lviv: Vyd-vo Staroho Leva; Varshava: Nova Polshcha. 440 s. [in Ukrainian]

2. «Vichnist tryva tsei den…» Khudozhni khroniky viiny. [«This day lasts forever...» Artistic chronicles of war]. (2023). / za red. M. Zhulynskoho; uporiad.: N. Torkut, O. Polishchuk, T. Holovan, N. Herasymenko, A. Matiushchenko. Ternopil: Dzhura. 444 s. [in Ukrainian]

3. Holosy. [Voices]. (2023). Antolohiia viiskovykh pysmennykiv / uporiadkuv. T. Pylypets. Kyiv: FOP Stepurin Ihor Mykolaiovych. 260 s. [in Ukrainian]

4. Informatsiini materialy do pochatku rosiisko-ukrainskoi viiny ta povnomasshtabnoho vtorhnennia RF v Ukrainu. [Information materials before the start of the Russian-Ukrainian war and the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation]. (2025). Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiati. [in Ukrainian]

5. Zhyvi pysmennyky. Yak hovoryty z ditmy pro viĭnu ta myr [Living Writers. How to Talk to Children About War and Peace]. (2023).: posibnyk dlia osvitian i batkiv. 150 s. [in Ukrainian]

6. Z vohniu i slova [From fire and words]. (2025). Almanakh frontovoi poezii veteraniv rosiisko-ukrainskoi viiny. Slavutych. 56 s. [in Ukrainian]

7. Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy [The concept of national-patriotic upbringing in the education system of Ukraine]. (2022). 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. pamiati. 41 s. [in Ukrainian]

9. Mova yednosti: dialohy porozuminnia [The language of unity: dialogues of understanding] (2025).: metodychnyi posibnyk / Nataliia Rainysh, Oleksandr Husarov, Taras Litkovets, Liubava Kazmirchuk, Yevhen Shyshatskyi, Artem Osypian, Pavlo Zurian. Kyiv: Vydavnytsvo Ruslana Khalikova. 47 s. [in Ukrainian]

10. Osvitnii proiekt «Dialohy pro viinu» [Educational project «Dialogues about War»] (2021). / realizovano za initsiatyvy ta koordynatsii Heroia Ukrainy Volodymyra Zhemchuhova. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiati. [in Ukrainian]

11. Palii, 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, Palii Oleksandr, Cherevko Oksana, Yanishevskyi Serhii ; za zah. red. P. Polianskoho. Kyiv: Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka. 34 c. [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-patriotychnoho vykhovannia na 2020-2025 roky» [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»]. (2024). Verkhovna Rada Ukrainy. [in Ukrainian]

14. Roiz, S. (2023). Ne retravmuvaty ditei [Don't retraumatize children] : rekomendatsii shchodo vykorystannia kontentu v pidruchnykakh. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [in Ukrainian]

15. Rosiisko-ukrainska viina. Ch. 1: Neoholoshena viina (20 liutoho 2014 – 24 liutoho 2022) [Russian-Ukrainian War. Part 1: Undeclared War (February 20, 2014 – February 24, 2022)]. (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 patriotychnoi povisti Lesi Orliak «Ty zrobyv use, shcho zmih» 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 naukovoi 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 patriotychnoho vykhovannia [Activities of the educational volunteer project «Ukraine Needs Everyone» in the context of patriotic upbringing]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk / [redaktory-uporiadnyky M. Pantiuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomria]. Drohobych : Vydavnychyi dim «Helvetyka». Vyp. 78. Tom 2. S. 287–293. [in Ukrainian]

18. Senovska, N., Skuratko, T. (2025). Rozshyrennia tematyky literaturnoho kraieznavstva (na materiali 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 shkolakh: 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 patriotychnoho 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. C. 469–477.

21. Senovska, N., Nestaiko, I. (2024). Grunt patriotychnoho vykhovannia sohodni: mify, postfolklor i suchasnyi heroichnyi epos [The basis of patriotic upbringing today: myths, post-folklore and modern heroic epic]. Utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti: monohrafiia / K. Zhurba, I. Bekh, S. Boiko, V. Yevtushok, S. Hariacha, L. Kanishevska, I. Kuchynska, S. Kuchynskyi, 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). Kataloh 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 [Resistance]. (2023). : 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 yikhnimy batkamy pid chas viiny [Tactical Communication for Educational Institutions: How to Communicate with Students and Their Parents During War] (2024).: posibnyk / Anton Semenov ta inshi. Kyiv. 42 s. [in Ukrainian]

25. Ustymenko, I. (2022). Patriotychne vykhovannia uchnivskoi molodi, okreslene viinoiu [Patriotic upbringing of schoolchildren, outlined by war]. Pedahohichnyi visnyk. № 1–2. S. 26–29. [in Ukrainian]

26. Tse viina. Ukrainski pysmennyky i pysmennytsi pro te, yak perezhyty katastrofu [This is war. Ukrainian writers on how to survive a catastrophe]. (2024). / 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 [How to talk about the Russian-Ukrainian war at school? Lessons of resilience, struggle and victories]. (2023). 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 XX 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, 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, 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; metalyrics; modern patriotic patriotic of children and youth; educational volunteerism as a phenomenon; modern Ukrainian war literature; mythological studies.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 10.01.2026 р.

УДК 364-43:615.851.4:004.9-053.9
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-314-318

ДРАЧУК Олександра –
аспірант кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1396-2711
e-mail: odrachuk@nubip.edu.ua

ТРИРІВНЕВА МОДЕЛЬ ЦИФРОВИХ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ З ГРОМАДЯНАМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

Статтю присвячено обґрунтуванню трирівневої моделі цифрових арт-терапевтичних практик у підготовці майбутніх соціальних працівників і їхній роботі з громадянами похилого віку в умовах демографічного старіння та повномасштабної війни в Україні. Актуальність зумовлена обмеженнями традиційної допомоги для маломобільних осіб, внутрішньо переміщених людей та мешканців прифронтових територій, а також потребою безперервності підтримки під час повітряних тривог і блекаутів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично підтвердити ефективність моделі, що поєднує: 1) індивідуальну офлайн-арт-терапію; 2) групову онлайн-арт-терапію; 3) VR/AR-практики та віртуальні музеї.

Дослідження проведено у три етапи: теоретичний аналіз 40 міжнародних і 18 українських джерел, контент-аналіз 51 освітньо-професійної програми спеціальності 231 «Соціальна робота» (цифрова арт-терапія не згадується жодного разу), формування вибірки (186 соціальних працівників і 312 осіб похилого віку з 5 регіонів, з яких 68 % – ВПО, 41 % втратили житло, 29 % мають клінічно виражений ПТСР). У пілотному впровадженні взяли участь 127 отримувачів соціальних послуг осіб похилого віку; зміни оцінювали за шкалами GDS-15, HAM-A, PCL-5, MoCA, WHOQOL-OLD та анкетою соціальної активності. Результати засвідчили статистично значущу позитивну динаміку ($p<0,001$): зниження депресивності, тривожності та симптомів ПТСР, покращення когнітивних показників, якості життя й соціальної активності.

Практична цінність полягає у можливості інтегрувати модель у навчальні та виробничі практики: кейс-аналіз, планування інтервенції, супровід клієнта, портфоліо практики та супервізійні висновки.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з лонгітюдним моніторингом ефектів і створенням україномовної платформи «Арт-підтримка 65+». У середньому за 10 тижнів зафіксовано: депресія –50%, тривожність –57%, ПТСР –47%, MoCA +24%, якість життя +53%, соціальна активність +61% (Cohen's d 1,12–3,12). Ключові слова: арт-терапія.

Ключові слова: традиційна допомога, трирівнева модель, арт-підтримка, депресивність, соціальна активність, соціальна послуга.

DRACHUK Oleksandra –
Graduate Student Department of Social Work and Rehabilitation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1396-2711
e-mail: odrachuk@nubip.edu.ua

THREE-LEVEL MODEL OF DIGITAL ART-THERAPEUTIC PRACTICES IN THE WORK OF FUTURE SOCIAL WORKERS WITH OLDER ADULTS

The article is devoted to substantiating a three-level model of digital art therapy practices in the training of future social workers and their work with elderly citizens in the context of demographic aging and full-scale war in Ukraine. Its relevance is due to the limitations of traditional assistance for people with reduced mobility, internally displaced persons, and residents of frontline territories, as well as the need for continuous support during air raid alerts and blackouts.

The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically confirm the effectiveness of a model that combines: 1) individual offline art therapy; 2) group online art therapy; 3) VR/AR practices and virtual museums.

The study was conducted in three stages: theoretical analysis of 40 international and 18 Ukrainian sources, content analysis of 51 educational and professional programs in the specialty 231 "Social Work" (digital art therapy is not mentioned once), sample formation (186 social workers and 312 elderly people from 5 regions, of whom 68% are IDPs, 41% have lost their homes, and 29% have clinically significant PTSD). 127 elderly recipients of social services participated in the pilot implementation; changes were assessed using the GDS-15, HAM-A, PCL-5, MoCA, WHOQOL-OLD scales and a social activity questionnaire. The results showed statistically significant positive dynamics ($p<0.001$): a decrease in depression, anxiety, and PTSD symptoms, and an improvement in cognitive performance, quality of life, and social activity. The practical value lies in the possibility of integrating the model into educational and industrial practices: case analysis, intervention planning, client support, practice portfolio, and supervisory conclusions.

Prospects for further research are related to longitudinal monitoring of effects and the creation of a Ukrainian-language platform «Art Support 65+». On average, over 10 weeks, the following was recorded: depression –50%, anxiety –57%, PTSD –47%, MoCA +24%, quality of life +53%, social activity +61% (Cohen's d 1.12–3.12). Keywords: art therapy.

***Key words:** traditional assistance, three-level model, art support, depression, social activity, social service.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Демографічне старіння населення є глобальним викликом XXI століття, що супроводжується зростанням потреби в психосоціальній підтримці людей похилого віку, особливо в умовах криз, таких як пандемії чи війни [1]. Традиційні методи психосоціальної допомоги, включаючи арт-терапію, є ефективними для зниження цих симптомів, але в умовах воєнного стану вони обмежені доступністю для маломобільних, внутрішньо переміщених осіб (ВПО), жителів прифронтових зон. Цифрові арт-терапевтичні практики, що усувають бар'єри простору та часу, демонструють у міжнародних дослідженнях 2020–2025 рр. значне зниження депресії (28–44%), тривожності (37–52%), покращення когнітивних функцій (18–26%), соціальної активності (41–61%) [10-12; 15]. Однак їхня адаптація до постворенного контексту, з урахуванням блекаутів, комендантської години та обмеженого доступу до інтернету, залишається

недостатньо розробленою, що актуалізує проблему створення гнучких моделей для соціальних працівників.

У загальному вигляді проблема полягає в тому, що швидкі глобальні та національні кризи вимагають інноваційних підходів до психосоціальної реабілітації людей похилого віку, де традиційна арт-терапія не відповідає реаліям війни, а цифрові практики потребують трирівневої моделі для забезпечення безперервності допомоги навіть в екстремальних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Започаткування розв'язання проблеми простежується в міжнародних публікаціях, де увагу акцентовано на ефективності цифрової арт-терапії для осіб похилого віку. С. Слейтон, Дж. Д'Арчер, Ф. Каплан доводять ефективність традиційної арт-терапії для когнітивного покращення [15], тоді як Дж. Ху, Р. Юй, С. Чжан демонструють переваги цифрової арт-терапії для осіб із легкими когнітивними порушеннями, знижуючи депресію на 44% [10]. Г. Каймал, К. Керролл-Гаскінс, М. Берберіан у дослідженні зі змішаною методологією підтверджують ефективність віртуальної арт-терапії під час пандемії COVID-19 для осіб похилого віку, із покращенням соціальної активності на 61% [11], а С. К. Кім фіксує зниження симптомів деменції на 26% [12]. Звіт ВООЗ підкреслює ментальні проблеми літніх людей в умовах криз [13].

Т. Семигіна, фокусуючись на воєнному контексті, аналізує виклики соціальної роботи з громадянами похилого віку в умовах війни, пропонуючи адаптацію арт-терапії для ВПО [6]. В. Сидорко, Н. Тверезовська, Б. Шевель вивчають специфіку соціальної роботи з літніми людьми в цифровому просторі, зосереджуючись на інтеграції практик відновного кола, арт-терапії та онлайн-взаємодії [7]. Д. Корж і Н. Тверезовська у працях, присвячених профілактиці інтернет-залежності засобами арт-терапії, підкреслюють значення творчої діяльності як безпечного каналу емоційної саморегуляції, розвитку усвідомленості та формування здорових цифрових звичок. Для роботи з особами похилого віку ці положення є релевантними з двох причин: по-перше, цифровізація повсякденного життя дедалі частіше залучає літніх людей до онлайн-взаємодій, що підвищує ризики надмірного або некритичного користування медіаконтентом; по-друге, арт-терапевтичні практики (зокрема цифрові) можуть слугувати альтернативою пасивному «скролінгу», підтримувати позитивну зайнятість, знижувати тривожність і самотність та зміцнювати соціальні зв'язки через спільні творчі активності [5, с. 236-237]. Зазначені праці започатковують національний дискурс, але обмежуються традиційними методами.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично підтвердити ефективність трирівневої моделі цифрових арт-терапевтичних практик (індивідуальна офлайн, групова онлайн та VR/AR-арт-терапія) у діяльності соціальних працівників з громадянами похилого віку в умовах демографічного старіння та повномасштабної війни в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось у три етапи та мало чітко виражений постконфліктний контекст.

На першому етапі виконано теоретичний аналіз 40 міжнародних і 18 українських джерел, контент-аналіз 51 освітньо-професійної програми спеціальності 231 «Соціальна робота» (цифрова арт-терапія не згадується жодного разу), а також сформовано вибірку: 186 соціальних працівників і 312 осіб похилого віку з 5 регіонів (Київська, Львівська, Харківська, Одеська, Дніпропетровська області), з яких 68% – ВПО, 41% втратили житло, 29% мають клінічно виражений ПТСР.

Другий – емпіричний етап – включав до- і післятестування 127 отримувачів соціальних послуг осіб похилого віку (середній вік 74,3 роки, 71% жінок, 74% – ВПО або проживають у прифронтових/деокупованих районах) за стандартизованими шкалами GDS-15, HAM-A, PCL-5, MoCA, WHOQOL-OLD та авторською анкетою соціальної активності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Інструментарій оцінки ефективності

Показник	Інструмент	Діапазон балів	Автори / рік
Депресія	Геріатрична шкала депресії GDS-15	0–15	Yesavage, 1982
Тривожність	Шкала Гамільтона HAM-A	0–56	Hamilton, 1959
Когнітивні функції	Монреальська шкала MoCA	0–30	Nasreddine, 2005
Якість життя	WHOQOL-OLD	28–140	WHO, 2006
Соціальна активність	Авторська анкета (10 пунктів)	0–50	–

[*Джерело: авторська розробка на основі аналізу джерел: Yesavage, 1982, Hamilton, 1959, Nasreddine, 2005, WHO, 2006*]

Третій етап – статистична обробка даних у IBM SPSS Statistics 27 з використанням парного t-критерію Ст'юдента та розрахунку розміру ефекту Cohen's d.

Дослідження відповідало етичним стандартам (Гельсінська декларація Всесвітньої медичної асоціації, 2013 [9], Кодекс етики соціального працівника України, 2019 [4], Етичний кодекс українського психолога, 2018 [2], рекомендації ВООЗ щодо досліджень за участю вразливих груп в умовах збройного конфлікту).

Усі учасники (127 отримувачів соціальних послугів похилого віку та 46 соціальних працівників) надали добровільну інформовану згоду, адаптовану великим шрифтом і спрощеним викладом. Особам із когнітивними порушеннями (MoCA<22 бали) згоду додатково підтверджував законний представник. Кожному учаснику було

чітко роз'яснено право припинити участь у будь-який момент без негативних наслідків.

Анонімність і конфіденційність забезпечувались повною деперсоналізацією даних (присвоєння унікальних кодів типу «КЛ-089-ДН»), зберіганням первинних матеріалів у зашифрованому хмарному сховищі з доступом лише для двох дослідників та знищенням аудіозаписів після транскрибування.

Особливу увагу приділено вразливості вибірки: 74% – внутрішньо переміщені особи, 51% – маломобільні, 29% – клінічно виражений ПТСР. Тому всі зустрічі проводились у зручний для отримувача соціальних послуг час, вдома або в укритті, з можливістю будь-якої перерви.

Конфлікт інтересів відсутній: дослідження виконано без комерційного фінансування, використані додатки – безоплатні або надані на гуманітарній основі.

Таким чином, дослідження повністю відповідало принципам «не нашкодь», поваги до автономії людини, справедливості та максимальної користі для вразливої групи в умовах війни.

Центральним науковим результатом дослідження стала трирівнева модель цифрових арт-терапевтичних практик, спеціально адаптована до умов повномасштабної війни та поствоєнного відновлення України, яка дозволяє соціальному працівникові надавати якісну психосоціальну допомогу громадянам похилого віку навіть у бомбосховищі, під час блекауту, комендантської години чи повної відсутності інтернету (табл. 2).

Таблиця 2

Трирівнева модель цифрових арт-терапевтичних практик

Рівень	**Форма**	**Формат роботи**	**Інструменти, що використовуються**	**Тривалість сесії**	**Частота**	**Особливості воєнного контексту**
1	Індивідуальна офлайн-арт-терапія	особиста робота отримувача соціальних послуга з соціальним працівником або самостійно	Procreate, ArtRage, Tayasui Sketches, Silk, Calm (офлайн-режими)	20–40 хв	3–5 разів/ тиждень	працює без інтернету, у бомбосховищі, під час тривоги
2	Групова онлайн-арт-терапія	дистанційні групові сесії	Zoom/Meet + Miro, Jamboard, Canva, Conceptboard	45–75 хв	1–2 рази/ тиждень	знижує відчуття самотності у ВПО, працює при нестабільному зв'язку
3	VR/AR та віртуальні музеї	імерсивні подорожі та творчість	Oculus Quest 2/3, Google Arts & Culture, ArtSteps, Rec Room	15–35 хв	1 раз /тиждень	когнітивна стимуляція для лежачих, «подорожі» замість ізоляції

[*Джерело: авторська розробка*]

Перший рівень моделі – індивідуальна офлайн-арт-терапія – орієнтований на максимальну автономність і без підключення до мережі. Отримувач соціальних послуг працює самостійно або за супроводу соціального працівника, використовуючи додатки з повноцінним офлайн-режимом (Procreate, ArtRage, Tayasui Sketches, Silk, Calm). Одна сесія триває 20–40 хвилин і проходить 3–5 разів на тиждень. Цей рівень став основним для маломобільних, лежачих отримувачів соціальних послуг, осіб, які постійно перебувають в укритті, а також для тих, хто проживає в будинках з частими перебоями електроенергії: достатньо одного заряду планшета чи смартфона на кілька днів інтенсивної терапії.

Другий рівень – групова онлайн-арт-терапія – передбачає дистанційні групові заняття тривалістю 45–75 хвилин 1–2 рази на тиждень. Використовуються комбінації відеоконференцій (Zoom, Google Meet, Skype) та інтерактивних дошок (Miro, Jamboard, Canva, Conceptboard), які дозволяють одночасно малювати, обмінюватись роботами та спілкуватись. Цей рівень виявився особливо цінним для зниження відчуття самотності у внутрішньо переміщених осіб похилого віку, оскільки формує стабільні онлайн-спільноти, де люди з різних регіонів України та навіть з-за кордону можуть регулярно зустрічатись і підтримувати одне одного. Модель працює навіть при нестабільному інтернет-з'єднанні завдяки резервним платформам та можливості приєднання лише голосом.

Третій рівень – VR/AR та віртуальні музеї з імерсивною творчістю – призначений для найглибшої когнітивної стимуляції та емоційного відновлення. Тривалість сесії – 15–35 хвилин один раз на тиждень через обмежену переносимість навантаження у літніх людей. Використовуються окуляри віртуальної реальності Oculus Quest 2/3 або безкоштовні платформи Google Arts & Culture, ArtSteps, Rec Room, які дозволяють «подорожувати» найбільшими музеями світу, відвідувати віртуальні виставки, створювати власні твори у тривимірному просторі. Для лежачих і важкохворих отримувачів соціальних послугів це єдиний спосіб «вийти з чотирьох стін», отримати нові враження та відчути себе частиною культурного життя, що неможливо в реальних умовах війни.

Таким чином, трирівнева модель утворює безперервний терапевтичний континуум: від швидкої самостійної практики в укритті (рівень 1) через регулярну групову підтримку (рівень 2) до

глибокої когнітивно-емоційної реабілітації (рівень 3). Усі рівні взаємодоповнюють один одного, можуть комбінуватись залежно від стану отримувача соціальних послуг та технічних можливостей, а головне – працюють у реальних воєнних умовах, коли традиційна арт-терапія повністю недоступна.

Результати пілотного 10-тижневого впровадження (2–3 сесії на тиждень) показали статистично значущі ($p < 0,001$) та клінічно виражені зміни [9]. Спостерігалось зниження депресії на 50%, тривожності – на 57%, симптомів ПТСР – на 47%. Когнітивні функції підвищились на 24%, якість життя – на 53%, соціальна активність – на 61%. Розмір ефекту Cohen's d коливався від 1,12 (великий) до 3,12 (величезний), що свідчить про високу практичну значущість втручання саме в умовах війни та поствоєнної травми (табл. 3).

Таблиця 3

Результати пілотного впровадження (n = 127, 10 тижнів)

Показник	до (M ± SD)	після (M ± SD)	зміна %	t-критерій	p	Cohen's d
Депресія (GDS-15)	9,8 ± 3,4	4,9 ± 2,7	–50%	18,41	<0,001	1,63
Тривожність (HAM-A)	26,1 ± 7,2	11,3 ± 5,1	–57%	21,77	<0,001	2,38
ПТСР (PCL-5)	42,6 ± 12,1	22,4 ± 9,8	–47%	16,82	<0,001	1,84
Когнітивні функції (MoCA)	20,1 ± 4,6	24,9 ± 3,9	+24%	11,95	<0,001	1,12
Якість життя (WHOQOL-OLD)	78,4 ± 14,3	119,7 ± 11,6	+53%	22,14	<0,001	3,12
Соціальна активність	18,9 ± 8,7	30,5 ± 7,2	+61%	15,63	<0,001	1,44

Отримані результати дозволяють стверджувати, що трирівнева модель цифрових арт-терапевтичних практик є інноваційним і критично необхідним інструментом соціальної роботи з громадянами похилого віку саме в умовах війни та поствоєнного відновлення України.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження дало змогу теоретично обґрунтувати та емпірично підтвердити високу ефективність цифрових арт-терапевтичних практик у діяльності соціальних працівників з громадянами похилого віку саме в умовах демографічного старіння та повномасштабної війни. Розроблена трирівнева модель (індивідуальна офлайн-, групова онлайн- та VR/AR-арт-терапія) виявилася універсальним інструментом, який працює навіть у бомбосховищі, під час блекауту чи комендантської години. Пілотне впровадження показало статистично значущі ($p < 0,001$) позитивні зміни: зниження депресії на 50%, тривожності на 57%, симптомів ПТСР на 47%, підвищення когнітивних функцій на 24% та якості життя на 53%. Отримані результати з великим і величезним розміром ефекту свідчать про клінічну та соціальну значущість моделі. Таким чином, цифрові арт-терапевтичні практики є не просто інновацією, а критично необхідним інструментом соціальної роботи в сучасних українських реаліях, здатним суттєво знизити психоемоційне навантаження на літніх людей і водночас зменшити витрати системи соціального захисту.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на проведення лонгітюдного моніторингу (3–5 років) для оцінки довготривалого впливу на запобігання деменції, зниження рівня інституціалізації, економію бюджетних коштів та створення україномовної спеціалізованої цифрової платформи «Арт-підтримка 65+» з вбудованими протоколами й автоматичним трекінгом психоемоційного стану. Окремо варто дослідити ефективність моделі в сільській місцевості, на деокупованих територіях та серед осіб з тяжкими фізичними обмеженнями, щоб остаточно інтегрувати цифрову арт-терапію в національну систему соціального захисту як стандарт психосоціальної допомоги в умовах тривалої кризи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Демографічна ситуація в Україні на 01.01.2025. Державна служба статистики України. Київ : Держстат України, 2025. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/ds.htm

2. Етичний кодекс українського психолога [Електронний ресурс]. Київ : Українська спілка психотерапевтів, 2018. URL: https://usp.ua/etychnyi-kodeks

3. Звіт про стан соціального захисту осіб похилого віку в умовах воєнного стану 2022–2024. Міністерство соціальної політики України. Київ: Мінсоцполітики, 2024. URL: https://www.msp.gov.ua/documents/7890.html

4. Кодекс етики соціального працівника України [Електронний ресурс]. Київ : НАПСВУ, 2019. URL: https://napswi.org.ua/kodeks-etyky

5. Корж Д., Тверезовська Н.Т. Профілактика інтернет-залежності серед молоді засобами арт-терапії. *Роль молоді у розвитку АПК України* : м-ли VIII Міжнар. наук.-практ. конфер. студентів, аспірантів і молодих вчених. м. Київ, 16-17 травня 2024 р. К., 2023. С. 234-237. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2024_zbirnik_17.05.24_sait_25.06.24.pdf

6. Семигіна Т.В. Соціальна робота з громадянами похилого віку в умовах війни: виклики та перспективи. *Соціальна робота і соціальна освіта*. 2024. № 1 (12). С. 23–38. DOI: https://doi.org.ua/10.31499/2618-0715.1(12).2024.306254

7. Сидорко В.П., Тверезовська Н.Т., Шевель Б.О. Соціальна робота з особами похилого віку в цифровому середовищі: коло, арт-терапія, онлайн взаємодія. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 12(20). С. 740-752. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-740-752

8. Hamilton M. The assessment of anxiety states by rating. *British Journal of Medical Psychology*. 1959. Vol. 32. № 1. P. 50–55.

9. Helsinska deklaratsiia Vsesvitn'oï medichnoï asotsiatsiï «Etychni pryntsypy medychnykh doslidzhen za uchasti liudyny v yakosti sub'iekta». 2013[Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/990_005-13.

10. Hu J., Yu R., Zhang X. Digital art therapy for older adults with mild cognitive impairment: a randomized

controlled trial. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 735688. DOI: https://doi.org.ua/10.3389/fpsyg.2021.735688.

11. Kaimal G., Carroll-Haskins K., Berberian M. Virtual art therapy for older adults during COVID-19: a mixed methods study. *Arts & Health*. 2023. Vol. 15. № 2. P. 145–162. DOI: https://doi.org.ua/10.1080/17533015.2022.2108822.

12. Kim S.K. A randomized, controlled study of art therapy in older adults with dementia. *Arts in Psychotherapy*. 2013. Vol. 40. № 1. P. 1–8. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.11.002.

13. Mental health of older adults. World Health Organization. Geneva : WHO, 2024. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-of-older-adults.

14. Nasreddine Z. S. The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment. *Journal of the American Geriatrics Society*. 2005. Vol. 53. № 4. P. 695–699. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x

15. Slayton S. C., D'Archer J., Kaplan F. Outcome studies on the efficacy of art therapy: a review of the literature. Art Therapy: *Journal of the American Art Therapy Association*. 2010. Vol. 27. № 3. P. 108–118. DOI: https://doi.org.ua/10.1080/07421656.2010.10129660

16. World Health Organization. WHOQOL-OLD Module [Електронний ресурс]. Geneva : WHO, 2006. URL: https://www.who.int/tools/whoqol/whoqol-old

17. Yesavage JA. Geriatric Depression Scale. Psychopharmacol Bull. 1988; 24(4):709-11. PMID: 3249773. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3249773/

REFERENCES

1. Demohrafichna sytuatsiia v Ukraini na 01.01.2025 [Demographic situation in Ukraine as of 01.01.2025]. (2025). Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [State Statistics Service of Ukraine]. Kyiv: Derzhstat Ukrainy. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/ds.htm [in Ukrainian]

2. Etychnyi kodeks ukrainskoho psykholoha [Ethical Code of the Ukrainian Psychologist] (2018). [Electronic resource]. Kyiv: Ukrainska spilka psykhoterapevtiv [Ukrainian Union of Psychotherapists]URL: https://usp.ua/etychnyi-kodeks [in Ukrainian]

3. Zvit pro stan sotsialnoho zakhystu osib pokhyloho viku v umovakh voiennoho stanu 2022–2024 [Report on the state of social protection of older persons in wartime conditions 2022–2024]. (2024). Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy [Ministry of Social Policy of Ukraine]. Kyiv: Minstsopolityky. URL: https://www.msp.gov.ua/documents/7890.html [in Ukrainian]

4. Kodeks etyky sotsialnoho pratsivnyka Ukrainy [Code of Ethics of the Social Worker of Ukraine] (2019). [Electronic resource]. Kyiv: Natsionalna asotsiatsiia pratsivnykiv sotsialnykh sluzhb Ukrainy [National Association of Social Workers of Ukraine]. URL: https://napswi.org.ua/kodeks-etyky [in Ukrainian]

5. Korzh, D., & Tverezovska, N. T. (2023). Profilaktyka internet-zalezhnosti sered molodi zasobamy art-terapii [Prevention of internet addiction among youth through art therapy]. In Rol molodi u rozvytku APK Ukrainy: materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv i molodykh vchenykh. Kyiv. May 16–17, 2024 S. 234–237. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u317/2024_zbirnik_17.05.24_sait_25.06.24.pdf [in Ukrainian]

6. Semigina, T. V. (2024). Sotsialna robota z hromadianamy pokhyloho viku v umovakh viiny: vyklyky ta perspektyvy [Social work with older citizens in wartime conditions: Challenges and prospects]. Sotsialna robota i sotsialna osvita. 1(12). S. 23–38. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.306254 [in Ukrainian]

7. Sydorko, V. P., Tverezovska, N. T., & Shevel, B. O. (2025). Sotsialna robota z osobamy pokhyloho viku v tsyfrovomu seredovyshchi: kolo, art-terapiia, onlain vzaiemodiia [Social work with older persons in the digital environment: Circle, art therapy, online interaction]. Suspilstvo ta natsionalni interesy. 12(20). S. 740–752. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-740-752 [in Ukrainian]

8. Hamilton, M. (1959). The assessment of anxiety states by rating. British Journal of Medical Psychology. 32(1). Pp. 50–55. DOI: https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1959.tb00467.x. [in English]

9. Helsinska deklaratsiia Vsesvitn'oï medychnoï asotsiatsiï «Etychni pryntsypy medychnykh doslidzhen za uchasti liudyny v yakosti sub″iekta» [Helsinki Declaration of the World Medical Association «Ethical principles for medical research involving human subjects»] (2013). [Electronic resource]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/990_005-13 [in Ukrainian]

10. Hu, J., Yu, R., & Zhang, X. (2021). Digital art therapy for older adults with mild cognitive impairment: A randomized controlled trial. Frontiers in Psychology. 12. Article 735688. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735688 [in English]

11. Kaimal, G., Carroll-Haskins, K., & Berberian, M. (2023). Virtual art therapy for older adults during COVID-19: A mixed methods study. Arts & Health. 15(2). Pp. 145–162. DOI: https://doi.org/10.1080/17533015.2022.2108822 [in English]

12. Kim, S. K. (2013). A randomized, controlled study of art therapy in older adults with dementia. Arts in Psychotherapy. 40(1). Pp. 1–8. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.11.002 [in English]

13. Mental health of older adults. (2024). World Health Organization. Geneva: WHO. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-of-older-adults [in English]

14. Nasreddine, Z. S. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A brief screening tool for mild cognitive impairment. Journal of the American Geriatrics Society. 53(4). Pp. 695–699. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x [in English]

15. Slayton, S. C., D'Archer, J., & Kaplan, F. (2010). Outcome studies on the efficacy of art therapy: A review of the literature. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association. 27(3). Pp. 108–118. https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129660 [in English]

16. World Health Organization. (2006). WHOQOL-OLD Module [Electronic resource]. Geneva: WHO. https://www.who.int/tools/whoqol/whoqol-old [in English]

17. Yesavage, J. A. (1988). Geriatric Depression Scale. Psychopharmacology Bulletin. 24(4). Pp. 709–711. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3249773/ [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДРАЧУК Олександра – аспірант кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: підготовка фахівців у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DRACHUK Oleksandra – Graduate Student Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Scientific interests: Training of specialists in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 11.01.2026 р.

УДК 378.147
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-319-323

ЩЕРБИНА Світлана –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
міжнародних економічних відносин та іноземних мов
Центральноукраїнського національного
технічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2729-4267
e-mail: 2108sveta64@gmail.com
ЛІПАТОВА Марина –
викладач кафедри історії, археології,
інформаційної та архівної справи
Центральноукраїнського національного
технічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6410-1762
e-mail: marinalipatova58@gmail.com

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

У статті досліджується роль та механізми ефективного спілкування викладача іноземної мови зі студентами на заняттях, які спрямовані на оптимізацію навчального процесу. Розглянуто теоретичні засади комунікативної компетентності, особливості вербальних і невербальних стратегій викладача, а також взаємозв'язок стилю спілкування з мотивацією, залученістю й успішністю студентів. Педагогічна комунікація сприймається як засіб організації іншомовної діяльності, сприятливих оптимальних відносин між викладачем і студентом. Педагогічне спілкування як діяльність визначається заздалегідь програмованою активністю суб'єкта, установкою, готовністю до навчання, сприйняття тієї чи іншої інформації. Ефективна педагогічна комунікація на заняттях з іноземної мови – це спілкування, яке створює оптимальні умови для розвитку мотивації студентів та творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру».

У статті надано аналіз того, як комунікативна діяльність викладача іноземної мови реалізується в навчальному процесі, які методи використовуються, які переваги й обмеження спостерігаються, а також які рекомендації можуть підвищити її ефективність. Для оптимізації комунікативної діяльності викладача необхідно програмування мети спілкування та шляхів її досягнення (вибір засобів впливу, способів аргументації, форми репрезентації навчального матеріалу), організації зворотного зв'язку, прогноз реакції учнів, володіння технікою спілкування, обґрунтованість прийомів педагогічного спілкування, використання дидактичних функцій іноземної мови для забезпечення різних видів висловлювань. Сприятливий психологічний клімат на заняттях з іноземної мови має стимулювати активність, увагу, пам'ять, сприйняття, мотиви говоріння студентів. Формування форм адекватної успішної взаємодії при різних установках, вміннях, навичках, обсязі інформації, рівні компетенції в процесі вирішення навчальних, пізнавальних та комунікативних завдань займає важливе місце в навчанні, базується на взаємодії викладача і студента в процесі навчальної діяльності, узгодженні зусиль знаючого (викладача) і незнаючого (студента), на ефекті взаємного соціально-інформаційного збагачення, на рівноправному співробітництві під час планування та здійснення навчального процесу.

На основі емпіричного дослідження зі студентами вищих навчальних закладів надано рекомендації для підвищення ефективності спілкування у навчальній практиці.

Ключові слова: *комунікативна діяльність викладача, навчальний процес, мотивація, ефективне спілкування, вербальні й невербальні стратегії.*

SHCHERBYNA Svitlana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of International Economic Relations and Foreign
Languages of Central Ukrainian National Technical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2729-4267
e-mail: 2108sveta64@gmail.com
LIPATOVA Maryna –
lecturer of the Department of the history, archaeology,
information and archival affair
of Central Ukrainian National Technical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6410-1762
e-mail: marinalipatova58@gmail.com

COMMUNICATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article examines the role and mechanisms of effective communication between a foreign language teacher and students in classes aimed at optimizing the educational process. The theoretical foundations of communicative competence, the features of the teacher's verbal and non-verbal strategies, as well as the relationship between communication style and motivation, involvement and success of students are considered. Pedagogical communication is perceived as a means of organizing foreign language activity, favorable optimal relations between the teacher and the student. Pedagogical communication as an activity is determined by the pre-programmed activity of the subject, attitude, readiness for teaching, perception of this or that information. Effective pedagogical communication in foreign language classes is communication that creates optimal conditions for the development of students' motivation and the creative nature of educational activity, provides a favorable emotional climate, prevents the emergence of a "psychological barrier".

The article provides an analysis of how the communicative activity of a foreign language teacher is implemented in the educational process, what methods are used, what advantages and limitations are observed, and what recommendations can increase efficiency. To optimize the communicative activity of a teacher, it is necessary to program the goal of communication and ways to achieve it (choice of means of influence, methods of argumentation, forms of representation of educational material), organize feedback, predict students' reactions, mastery of communication techniques, the validity of pedagogical communication techniques, and use the didactic functions of a foreign language to provide various types of statements. A favorable psychological climate in foreign language classes should stimulate students' activity, attention, memory, perception, and motives for speaking. The formation of forms of adequate successful interaction with different attitudes, abilities, skills, amount of information, and levels of competence in the process of solving educational, cognitive, and communicative tasks occupies an important place in education, is based on the interaction of the teacher and the student in the process of educational activity, the coordination of the efforts of the knowledgeable (teacher) and the ignorant (student), on the effect of mutual socio-informational enrichment, and on equal cooperation during the planning and implementation of the educational process.

Based on an empirical study with students of higher educational institutions, recommendations are provided for increasing the effectiveness of communication in educational practice.

Key words: *communicative activity of the teacher, educational process, motivation, effective communication, verbal and non-verbal strategies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У XXI столітті, коли світ дедалі більше глобалізується, міжкультурна взаємодія стає невід'ємною частиною життя. У сучасному освітньому просторі знання іноземної мови набуває вирішального значення, оскільки глобалізація стирає кордони, а міжособистісне спілкування у інших культурах стає більш звичним. Володіння іноземними мовами вже не є надмірністю, а стає необхідністю у сучасному світі. В Україні, особливо у закладах вищої освіти, зростає запит на здобуття якісної мовної освіти, активного спілкування, готовності до участі в міжнародних процесах (академічних, професійних). У цій ситуації роль викладача іноземної мови як комунікатора, фасилітатора комунікаційної діяльності студентів набирає особливого значення.

Однією з ключових складових успіху у вивченні іноземної мови є комунікативна діяльність викладача – той функціональний аспект, який сприяє розвитку навичок спілкування у студентів, активному мовленню, міжкультурному розумінню.

Комунікативна діяльність викладача включає не лише передачу знань про граматику та лексику, але й організацію інтерактивних задач, роль ігор, дискусій, моделювання реальних ситуацій і стимулювання готовності студентів до спілкування. У контексті освітніх методик це пов'язано з Комунікативним підходом (Communicative Language Teaching, CLT) та іншими сучасними інтерактивними методиками. Також, сучасне навчання іноземних мов прагне не просто передати знання, але й розвинути здатність використовувати мову в реальних ситуаціях – спілкування виступає як основна ціль навчання. У цьому контексті викладач відіграє вирішальну роль, адже саме через його спілкування зі студентами, його комунікативну діяльність формується середовище, яке може або сприяти, або стримувати ефективність навчання. Тому проблема успішної комунікативної діяльності викладача є актуальною в контексті сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шляхи вдосконалення навчання іноземним мовам в навчально-виховному процесі розглядяються вітчизняними та зарубіжними вченими: загальні теоретико-методологічні основи педагогічної освіти (О. Дубасенюк, Р. Гуревич, І. Зазюн, С. Сисоєва, Л. Хомич), професійно-педагогічна освіта у ЗВО (І. Богданова, Н. Дем'яненко, Н. Теличко), розвиток комунікативної компетенції викладачів іноземної мови (О. Вовк, О. Волченко, Т. Коноваленко). Методичні підходи до викладання іноземної мови у цифровому середовищі досліджували В.Тарасова, Н. Глушковецька, І. Вереїтіна. М. Іванова та Н. Шленська вивчали як різні стилі викладання мотивують студентів до вивчення іноземної мови. Дослідження показують, що стиль взаємодії викладача – демократичний чи авторитарний – значно впливає на мотивацію (внутрішню чи зовнішню) студентів. Н. Шевельова-Гаркуша дослідила використання комунікативних активностей (репродуктивні, реактивні, продуктивні, дискусійні) для розвитку навичок усного мовлення у студентів університету. У дослідженні О. Царук, Н. Рибіна, Н. Кошиль аналізують роль інтерактивних методів у межах комунікативного підходу, зокрема автентичного матеріалу та реалістичних мовленнєвих ситуацій.

На підставі бібліографічного аналізу наукової літератури з викладання іноземної мови можна виділити кілька напрямків, які розробляються зарубіжними вченими: проблема когнітивного стилю викладача іноземної мови (S. Borg, K. Johnson, D. Woodle), особистість викладача-філолога (M. Clarke, J. Crendal, M. Christions), психологічний аспект діяльності вчителя (F. Bailey, T. Farrell, F. Korthagen). В дослідженні LiHu & Yongliang Wang встановлено, що вербальні та невербальні способи зближення мають сильний вплив на готовність студентів спілкуватись та їх академічну активність. Також, зарубіжними вченими широко досліджувались проблема комунікативного підходу у навчанні іноземної мови та формування мотивації студентів (E. Deci, R. Ryan, R. Gardner, W. Lambert, D. Little). Отже, комунікативному підходу у вивченні іноземної мови присвячено досить багато наукових досліджень, але, на нашу думку, аналізу і дослідженню саме комунікативній діяльності викладача на заняттях з іноземної мови приділено недостатньо уваги.

Метою дослідження є дослідити, які саме компоненти комунікативної діяльності викладача є ключовими, як вони впливають на мовленнєву компетентність студентів, виявити проблеми реалізації та запропонувати шляхи вдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікація сприймається як вид зв'язку (вхід – стимул, приймач – сприйняття, вихід – реакція), як інформування, спілкування, запитування, навчання, вплив, взаємодія.

Комунікативна дія може виконувати функцію спонукання до дії, регулювання потоку інформації, вираження інтенції. Комунікативна діяльність викладача іноземної мови має недиференційовану, несвідому інтенціональність (властивість свідомості бути спрямованою на деякий об'єкт), яка на поверхні виглядає як певна послідовність дій, операцій, завдань. Комунікативні завдання включають повідомлення, інформацію, яка повинна спонукати студента до виконання будь-якої відповідної мовної дії, а також переконання, пояснення, роз'яснення, доказ, опис. Дані дії з боку того, хто навчає повинні спонукати того, хто навчається до вирішення комунікативних завдань: зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, відповісти, зробити висновок, спростувати, довести, побудувати висловлювання у відповідь. Тому успішність процесу навчання іноземної мови залежить від мотиваційної сфери учнів, їх пізнавальних, комунікативних установок та інтенцій, від рівня сформованості комунікативних потреб, умінь, компетенції, мотивів спілкування викладача та студента. Психологічна оптимізація навчання іноземної мови тісно пов'язана з ефективністю комунікації, що характеризується орієнтацією на мотиваційну сферу суб'єкта навчан-ня, можливістю прогнозу реакцій з боку того, хто навчається, передбаченням його очікувань, гнуч-кістю, поліфункціональністю.

Інформаційна насиченість та інтенсивність комунікації залежатиме від врахування початкової проінформованості суб'єкта навчання в процесі передачі та прийняття інформації, від її новизни та цінності для учня, здатності до її смислової переробки при породженні відповідного висловлювання, від характеру особистісної комунікації, від диференціації техніки спілкування, національної специфіки учнів (що особливо важливо під час навчання іноземних студентів). Беручи до уваги мотиваційно-потребову специфіку тих, хто навчається, їх рівень потреб і очікувань можна уникнути розбіжностей у комунікативній діяльності, змістовної та формальної розбіжності сторін у комунікативному процесі на заняттях з іноземної мови.

Педагогічна комунікація сприймається як засіб організації іншомовної діяльності, сприятливих оптимальних відносин між викладачем і студентом. Педагогічне спілкування як діяльність визначається заздалегідь програмованою активністю суб'єкта, установкою, готовністю до навчання, сприйняття тієї чи іншої інформації. На основі вищевикладеного, можна визначити основні функції та компоненти комунікативної діяльності викладача:

1. Проєктування навчальних ситуацій і задач, які спрямовані на спілкування: рольові ігри, дискусії, діалоги, проблемні ситуації, симуляції.

2. Ініціювання й підтримка вербальної та невербальної комунікації – викладач має бути доступним, використовувати інтонацію, міміку, жести, стимули, створювати атмосферу довіри.

3. Використання автентичних матеріалів і ситуацій, що максимально наближають мову до реального вживання.

4. Організація парної й групової роботи, що заохочує взаємодію між студентами.

5. Корекція помилок в рамках спілкування, фокус не на перфекціонізмі, а на комунікативній функціональності.

6. Мотивація і розвиток готовності до спілкування – створення умов, де студент відчуває потребу і зацікавленість використовувати іноземну мову.

Ефективна педагогічна комунікація на заняттях з іноземної мови – це спілкування, яке створює оптимальні умови для розвитку мотивації студентів та творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру». Студенти часто при досить високому рівню знань лексики та граматики зазнають складнощів при висловлюваннях іноземною мовою.

Н. Волкова визначає комунікативну поведінку вчителя як організацію мовного процесу, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між учителем та учнями, на стиль їх взаємодії [1, с. 61].

Щоб педагогічне спілкування було максимально ефективним, викладач повинен володіти всіма функціями спілкування: стимулюючими, коригуючими, реагуючими, контролюючими, оціночними, інформаційно-комунікативними, усвідомлювати, якими комунікативними завданнями вони реалізуються. На жаль, викладачі не завжди володіють усіма функціями спілкування та компоненти структури спілкування (мотиви, потреби, проблемні ситуації, комунікативні наміри та завдання) того, хто навчає іноземній мові та того, хто навчається функціонують у різних площинах.

Для оптимізації комунікативної діяльності викладача необхідно програмування мети спілкування та шляхів її досягнення (вибір засобів впливу, способів аргументації, форми репрезентації навчального матеріалу), організації зворотного зв'язку, прогноз реакції учнів, володіння технікою спілкування, обґрунтованість прийомів педагогічного спілкування, використання дидактичних функцій іноземної мови для забезпечення різних видів висловлювань.

З вищезазначених особливостей діяльності викладача на заняттях з іноземної мови випливають наступні компоненти: [4, с. 259; 5, с. 12-21; 7, с. 44-45]:

1. Концентрація на комунікації.

2. Сприяння навчанню через практику.

3. Відображення реального процесу спілкування.

4. Різноманітне інформаційне наповнення.

Сприятливий психологічний клімат на заняттях з іноземної мови має стимулювати активність, увагу, пам'ять, сприйняття та мотиви говоріння студентів. Формування форм адекватної успішної взаємодії при різних установках, вміннях, навичках, обсязі інформації, рівні компетенції в процесі вирішення навчальних, пізнавальних, комунікативних завдань займає важливе місце в

навчанні, базується на взаємодії викладача і студента в процесі навчальної діяльності, узгодженні зусиль знаючого (викладача) і незнаючого (студента), на ефекті взаємного соціально-інформаційного збагачення, на рівноправному співробітництві під час планування та здійснення навчального процесу.

Як вказує Дж.Дьюї, «вся історія педагогічної думки відзначена боротьбою двох ідей – ідеї про те, що навчання – це розвиток, що йде зсередини, що воно засноване на природних здібностях, і ідеї про те, що навчання – це формування, що йде ззовні і являє собою процес подолання природних нахилів і заміна їх навичками набутими під зовнішнім тиском" [6, с.103]. Ми вважаємо, що успішність і мотивація навчання визначається тим, наскільки учню зрозуміло, що і навіщо він повинен опанувати. При розробці своїх методичних стратегій викладач іноземної мови завжди повинен виходити з того, наскільки потрібен, цікавий і корисний той чи інший матеріал, наскільки зрозумілі його пояснення. При цьому беручи до уваги попередній досвід учня, його базовий рівень знань іноземної мови, що накладає спеціальні вимоги на характер викладу навчального матеріалу.

Діяльність викладача включає різні види: педагогічну, професійну, гностичну, організаційну, методичну, наукову і навчальну. Конструктивна діяльність викладача включає добір та організацію матеріалу, що відповідає задоволенню, підтримці, збереженню мотивації, врахування конкретних особливостей студентів, їх інтересів та потреб. Організаторська пов'язана з організацією власної діяльності та діяльності учнів. До дидактичних здібностей викладача відносять: здатність оцінити труднощі матеріалу для даного контингенту, здатність до реконструкції навчального матеріалу, вільне поводження з ним та ін., здатність використовувати мову як засіб впливу на тих, хто навчається, вміння передбачати їх подальшу поведінку та розвиток.

Комунікативна діяльність викладача іноземної мови охоплює сукупність вербальних і невербальних дій та стратегій, спрямованих на стимулювання, організацію, підтримку, оцінювання та корекцію процесу комунікації студентів іноземною мовою. Вона передбачає активну взаємодію викладача зі студентами, створення мовних ситуацій, в яких студенти виступають активними мовцями, а не пасивними споживачами знань. Суттєвими складовими є:

- мовленнєві навички: говоріння, аудіювання, читання, письмо;
- стратегічні, прагматичні та соціальні аспекти спілкування;
- мотивація та емоційно-психологічна готовність до спілкування;
- міжкультурна компетентність;
- застосування автентичного матеріалу.

Уміння аналітично підходити до учня, звертати увагу на значні деталі його поведінки, підвищення рівня саморегуляції сприяють розвитку можливостей управління поведінкою учнів. Важливу роль також відіграють вміння відчувати інтелектуальні, національні, емоційні особливості студентів, динаміку їх мотивів.

Існує проблема перцептивних здібностей викладача до адекватного відображення психологічних станів студента, моделювання його майбутньої професійної діяльності та має велике значення в успішності кінцевого результату навчання іноземної мови. Якщо викладач може діагностувати рівень мотивації, аналізувати мотиваційну сферу студентів, це може сприяти пошуку резервів навчання (стимулювання, спонукання, вплив, управління).

Комунікативний підхід навчання іноземних мов базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації [2, с. 44]. Організація успішної взаємодії викладача і студента на заняттях з іноземної мови будується не на трансляції інформації, а на активізації, стимуляції процесів осмисленого вчення, на розвиток мотивації, створенні в процесі навчання атмосфери свободи вибору, відповідальності, задоволення комунікативних потреб, на використанні минулорічного досвіду, на пошуку спільних культур. Комунікативний імпульс, стимуляція правильного судження спрямовані на підвищення інтенсивності викликаної реакції у студентів за допомогою переконливої мови викладача, оскільки характер взаємодії впливає на ефективність спільної мисленнєвої діяльності та, зрештою, на успішність навчання іноземної мови.

Оскільки навчальний процес є інтерактивною категорією, ефективна комунікація між викладачем і студентами на заняттях з іноземної мови є важливою умовою успішності навчання. Тому слід визначити наступні принципи комунікативної діяльності викладачів:

- повага до всіх суб'єктів навчального процесу;
- заохочення студентів до спілкування;
- налагодження зворотнього зв'язку;
- використання різноманітних засобів комунікації.

У цьому контексті викладач повинен прагнути до оптимального спілкування, яке характеризують як діалогічне, довірливе, відкрите, рівноправне, поважливе, адекватно вимогливе, конгруентне, бажане, суб'єкт-суб'єктне, що передбачає встановлення позитивних стосунків, які сприяють успішному розв'язанню поставлених завдань, призводить до взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємосприйняття [3, с.176].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Комунікативна діяльність викладача іноземної мови є критичною складовою навчальної діяльності, оскільки вона: сприяє розвитку комунікативної компетенції студентів, підвищує мотивацію і активність у навчанні, наближає навчання до реальних умов використання мови, розвиває міжособистісні та міжкультурні навички.

Для ефективної реалізації комунікативної діяльності необхідні:

- належна підготовка викладачів (методична, практична),
- використання різноманітних інтерактив-них методів і технологій,
- створення безпечного та підтримуючого середовища для експериментів у мовленні,
- адаптація навчальних матеріалів до потреб і рівня студентів.

Ефективна комунікативна діяльність викладача іноземної мови зі студентами – ключовий фактор оптимізації навчального процесу. Воно сприяє підвищенню мотивації, залученості, мовної активності, а в результаті – кращим навчальним результатам. Викладачі, які усвідомлено використовують як вербальні, так і невербальні стратегії, інтерактивні методи, створюють сприятливе середовище для успішного навчання.

Подальшого вивчення потребують дослідження психологічних бар'єрів студентів у говорінні: страх, невпевненість, мовна тривожність – і роль викладача у подоланні цих бар'єрів та аналіз довгострокового впливу комунікативної діяльності викладача на успішність студентів у професійній діяльності після випуску.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: «Академія», 2006. 256 с.

2. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативного орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплексів 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Навчальна книга, 2004. 78с.

3. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. Посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 312 с.

4. Agbatogun A. O. Developing Learners' Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach? Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17. no. 1. P. 257-269.

5. Brandl K. Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2007. 464 pp.

6. Deci E. L., & Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry.* 2000. Vol. 11(4). P. 227–268.

7. Savignon S. J. Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education. New Haven, CT: Yale University Press. 2002. 238 pp.

REFERENCES

1. Volkova, N.P. (2006). Profesiino-pedagogichna komunikatsia. [Professional and pedagogical communication]. Kyiv. [in Ukrainian]

2. Karpiuk, O.D. (2004). Osoblyvosti komunikatyvnoho oriientovanogo navchannia anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli za seriieiu navchalno-metodychnyh kompleksiv 2-4 klasiv zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Peculiarities of communicative oriented teaching of the English language in primary school according to a series of educational and methodological complexes of grades 2-4 of general educational institutions]. Kyiv. [in Ukrainian]

3. Yashenkova, O.V. (2010). Osnovy teorii movnoi komunikatsii. [Basics of the theory of language communication]. Kyiv. [in Ukrainian]

4. Agbatogun, A. O. (2014). Developing Learners' Second Language Communicative Competence through Active Learning: Clickers or Communicative Approach? Educational Technology & Society. 17 (2). Pp. 257-269. [in English]

5. Brandl, K. (2007). Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 464. [in English]

6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry. Vol. 11(4). P. 227–268. [in English]

7. Savignon, S. J. (2002). Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education. New Haven. CT: Yale University Press. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЩЕРБИНА Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри міжнародних економічних відносин та іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання іноземним мовам.

ЛІПАТОВА Марина – викладач кафедри історії, археології, інформаційної та архівної справи Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: проблеми методики навчання української мови як іноземної.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHCHERBYNA Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of International Economic Relations and Foreign Languages of Central Ukrainian National Technical University.

Scientific interests: theory and methodology of teaching foreign languages.

LIPATOVA Maryna – lecturer of the Department of the history, archaeology, information and archival affair of Central Ukrainian National Technical University.

Scientific **interests:** problems of methodology of teaching Ukrainian as a foreign language.

Стаття надійшла до редакції 04.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 11.01.2026 р.

УДК 37.035:355.233.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-324-328

ХРУЩАК Олександр –
аспірант
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4687-9038
e-mail: khrushchak0312@gmail.com

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО СПРЯМУВАННЯ

Актуальність дослідження зумовлена сучасними безпековими викликами, що постали перед Україною, та необхідністю формування високоморального, патріотично свідомого офіцерського корпусу. У цих умовах особливої ваги набуває патріотичне виховання майбутніх офіцерів у закладах освіти військового спрямування, яке має розглядатися не як ізольований напрям виховної роботи, а як складова цілісного культурно-освітнього простору.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сучасних підходів до патріотичного виховання майбутніх офіцерів у контексті культурно-освітнього простору закладу освіти військового спрямування. У статті проаналізовано наукові підходи до розуміння патріотичного виховання, визначено специфіку культурно-освітнього середовища військового закладу освіти, розкрито методологічні засади та структурно-функціональну модель патріотичного виховання курсантів.

Обґрунтовано доцільність інтеграції патріотичного виховання в усі сфери життєдіяльності курсантів, визначено роль суб'єктів виховного процесу та управління його ефективністю. Зроблено висновок, що реалізація сучасних підходів до патріотичного виховання сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх офіцерів, їх готовності до відповідального служіння державі та виконання завдань із захисту суверенітету України.

Ключові слова: *патріотичне виховання, військова освіта, заклад освіти військового спрямування, культурно-освітній простір, виховний процес.*

KHRUSHCHAK Oleksandr –
PhD student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4687-9038
e-mail: khrushchak0312@gmail.com

MODERN APPROACHES TO PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE OFFICERS IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

The relevance of this study is determined by contemporary security challenges faced by Ukraine, the ongoing armed aggression, and the urgent need to form a professionally competent, morally resilient, and patriotically conscious officer corps. Under current conditions, the role of military education is significantly expanding, as future officers are expected not only to demonstrate high levels of professional training but also to possess strong patriotic convictions, civic responsibility, and readiness to serve the state under conditions of extreme risk. Therefore, patriotic education acquires strategic importance and should be regarded as a core component of the educational mission of military-oriented educational institutions.

In this context, patriotic education cannot be reduced to declarative statements or formal knowledge of national history and symbols. It should be understood as a complex pedagogical process aimed at shaping stable value orientations, moral attitudes, and professional identity of future officers. Such an approach requires considering patriotic education within the cultural and educational space of a military-oriented educational institution, which integrates academic training, military-professional preparation, upbringing activities, interpersonal communication, traditions, and institutional values.

The purpose of this article is to theoretically substantiate modern approaches to the patriotic education of future officers within the cultural and educational environment of military-oriented educational institutions. The study analyzes contemporary scientific views on the essence, structure, and content of patriotic education, identifies its methodological foundations, and clarifies the specific features of the cultural and educational space of military higher education institutions. Special attention is paid to the systemic, axiological, activity-based, cultural, and competence-oriented approaches that form the theoretical basis of patriotic education in the military context.

The article substantiates a structural and functional model of patriotic education that integrates value-based, cognitive, motivational, and behavioral components. It is argued that the effectiveness of patriotic education significantly increases when it is systematically embedded in all spheres of cadets' educational and professional activities, including academic disciplines, military training, extracurricular initiatives, and social engagement. Particular emphasis is placed on the role of commanders, instructors, and educators as key subjects of the educational process who serve as moral authorities, role models, and carriers of patriotic values and professional ethics.

The findings of the study demonstrate that the implementation of modern approaches to patriotic education within the cultural and educational space of military institutions contributes to the formation of a stable professional identity of future officers, strengthens their moral and psychological readiness, and fosters a conscious commitment to serving the state and protecting national sovereignty. The results of the research may be used to improve educational programs, upbringing systems, and institutional policies in military-oriented educational institutions.

Key words: *patriotic education, military education, military-oriented educational institution, cultural and educational environment, educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства, зумовлений тривалими безпековими викликами та повномасштабною війною Росії проти України, актуалізує переосмислення ролі військової освіти у формуванні особистості майбутнього офіцера. Військовий фахівець сьогодні має бути не лише професійно підготовленим,

але й патріотично свідомим, морально стійким, здатним приймати відповідальні рішення в умовах ризику та невизначеності. У цьому контексті патріотичне виховання виконує роль стратегічного напряму освітньої політики закладів освіти військового спрямування.

Патріотизм у військовій сфері не може зводитися до декларативних гасел чи формального засвоєння знань про історію та символіку держави. Йдеться про формування глибинних ціннісних орієнтацій, що інтегруються у професійну ідентичність майбутнього офіцера та визначають його поведінку в реальних умовах служби [1, с. 5–7]. Саме тому проблема патріотичного виховання потребує розгляду в межах культурно-освітнього простору закладу освіти військового спрямування як цілісної педагогічної системи, що охоплює навчальну, виховну, професійну та соціокультурну діяльність курсантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика патріотичного виховання має глибоке історико-педагогічне підґрунтя. У працях класиків української педагогіки – К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського – патріотизм розглядається як інтегративна моральна якість, що формується у процесі цілісного виховного впливу особистості та соціального середовища. В українській гуманітарній традиції ідеї національного виховання розробляли Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Грушевський, акцентуючи значення історичної пам'яті, культури й мови у становленні громадянина.

Сучасні наукові дослідження розширюють ці підходи, зосереджуючись на особливостях патріотичного виховання в умовах професійної військової підготовки. Зокрема, О. Варій розглядає патріотичне виховання як багаторівневу систему, що поєднує ціннісно-світоглядний, пізнавальний і діяльнісний компоненти [3, с. 45–52]. Л. Вашкевич наголошує на принципах інтегрованості та історичної безперервності патріотичного виховання у військовому середовищі [4, с. 110–118].

В. Гащук підкреслює, що для майбутніх офіцерів патріотизм має переходити у внутрішню установку на служіння державі та готовність до самопожертви [6, с. 62–68]. Н. Левицька аналізує мотиваційні механізми патріотичного виховання курсантів, акцентуючи роль морального стимулювання та колективних форм діяльності [9, с. 167–168].

Водночас аналіз наукових публікацій засвідчує недостатню увагу до розгляду патріотичного виховання саме крізь призму культурно-освітнього простору закладу освіти військового спрямування, що зумовлює необхідність подальших теоретичних узагальнень.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сучасних підходів до патріотичного виховання майбутніх офіцерів у контексті культурно-освітнього простору закладу освіти військового спрямування та визначення структурних компонентів, принципів, форм і методів його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурно-освітній простір закладу освіти військового спрямування – це своєрідна система, у межах якої здійснюється формування світогляду, ціннісних орієнтацій, громадянської позиції та професійної ідентичності майбутніх офіцерів. На відміну від класичних моделей освітнього середовища цивільних закладів вищої освіти, військовий освітній простір поєднує в собі педагогічні, соціокультурні та професійно-службові компоненти, що взаємодіють у режимі постійної нормативної та ціннісної регламентації.

За визначенням О. Братко, освітнє середовище не зводиться виключно до організації навчального процесу, а охоплює сукупність соціальних, культурних, організаційних і комунікативних чинників, які впливають на особистісний розвиток здобувачів освіти та визначають характер їхньої соціалізації [2, с. 12–14]. У військовому закладі освіти ця характеристика набуває особливої значущості, оскільки кожен елемент середовища – від навчальних дисциплін до позааудиторної діяльності, від системи управління до міжособистісних відносин – має чітко виражений виховний потенціал.

Специфіка культурно-освітнього простору військового закладу освіти зумовлена поєднанням цивільних освітніх стандартів із військовою дисципліною, ієрархічною структурою управління, статутними вимогами та корпоративною культурою Збройних Сил. Така інтеграція створює унікальні умови для формування патріотичної свідомості, оскільки майбутній офіцер не лише засвоює теоретичні знання, а й щоденно перебуває в середовищі, де патріотичні цінності реалізуються через практику службових відносин, колективну відповідальність, підпорядкування та особисту дисципліну [1, с. 24–26].

Саме завдяки цій інтегрованості патріотизм у військовому закладі освіти перестає бути абстрактною ідеологічною категорією та набуває практичного, діяльнісного змісту. Він проявляється у готовності курсанта дотримуватися військових норм, приймати обмеження, працювати в команді, брати на себе відповідальність за результати спільної діяльності. Таким чином, культурно-освітній простір військового закладу освіти виступає не лише фоном, а активним чинником патріотичного виховання, який формує цілісну систему професійних і громадянських орієнтацій.

Сучасні підходи до патріотичного виховання майбутніх офіцерів ґрунтуються на поєднанні кількох взаємодоповнювальних методологічних засад, що дозволяють забезпечити системність, цілісність і результативність виховного процесу. Провідне місце серед них посідає системний підхід, який розглядає патріотичне виховання як багаторівневу педагогічну систему з чітко визначеними цілями, змістом, формами, методами та результатами. Застосування системного підходу забезпечує узгодженість усіх компонентів виховного процесу та їх інтеграцію в загальну структуру професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Важливу роль у формуванні патріотичної свідомості відіграє аксіологічний підхід, орієнтований на виховання цінностей любові до Батьківщини, військової честі, відповідальності за

долю держави, поваги до історії та традицій українського війська [3, с. 48]. У межах цього підходу патріотизм розглядається як система внутрішніх переконань і моральних орієнтирів, що визначають життєві та професійні рішення майбутнього офіцера. Формування таких цінностей є особливо значущим у контексті сучасних безпекових викликів, коли від особистісної стійкості військовослужбовця залежить ефективність виконання службових завдань.

Діяльнісний підхід передбачає активне залучення курсантів до соціально значущої та професійно орієнтованої діяльності, у процесі якої патріотичні переконання закріплюються через власний досвід [5, с. 10–13]. У військовому закладі освіти це реалізується через навчально-бойову підготовку, участь у волонтерських і громадських ініціативах, виконання службових обов'язків, що потребують самодисципліни та колективної взаємодії. Саме діяльність дозволяє трансформувати абстрактні патріотичні установки у стійкі поведінкові моделі.

Культурологічний підхід акцентує увагу на засвоєнні історико-культурної спадщини українського народу, національних військових традицій, символіки та ритуалів, які формують відчуття спадкоємності поколінь і приналежності до професійної спільноти захисників держави. Водночас компетентнісний підхід спрямований на формування здатності діяти відповідно до патріотичних цінностей у реальних умовах служби, приймати відповідальні рішення та нести за них відповідальність [5, с. 114–117].

У межах культурно-освітнього простору військового закладу освіти патріотичне виховання реалізується через структурно-функціональну модель, що включає цільовий, змістовий, діяльнісний і результативний компоненти. Метою цієї моделі є формування патріотично свідомого, морально стійкого та професійно підготовленого офіцера, здатного ефективно виконувати завдання із захисту суверенітету та територіальної цілісності держави.

Змістовий компонент моделі охоплює чотири взаємопов'язані блоки: ціннісно-світоглядний, пізнавально-освітній, мотиваційно-діяльнісний та особистісно-поведінковий [8, с. 7–9]. Ціннісно-світоглядний блок забезпечує формування національної самосвідомості та патріотичних переконань; пізнавально-освітній – засвоєння знань з історії, культури, права та військової справи; мотиваційно-діяльнісний – розвиток внутрішніх мотивів служіння державі; особистісно-поведінковий – закріплення патріотичних цінностей у реальній поведінці майбутнього офіцера. Взаємодія цих блоків забезпечує поступовий перехід від знань про патріотизм до внутрішньо прийнятих переконань, а відповідно і практичних дій.

Узагальнення сучасних методологічних підходів до патріотичного виховання майбутніх офіцерів у контексті культурно-освітнього простору військового закладу освіти подано в таблиці 1, що дозволяє систематизувати їх сутнісні характеристики, напрями реалізації та очікувані результати.

Таблиця 1.

Сучасні підходи до патріотичного виховання майбутніх офіцерів у культурно-освітньому просторі військового закладу освіти

Методологічний підхід	Сутнісна характеристика	Реалізація у культурно-освітньому просторі військового ЗВО	Очікуваний результат
Системний	Розглядає патріотичне виховання як цілісну педагогічну систему з взаємопов'язаними компонентами	Інтеграція виховних цілей у навчальний процес, військову підготовку, позааудиторну діяльність; узгодженість дій командирів і викладачів	Цілісність патріотичних переконань, стійкість ціннісних орієнтацій
Аксіологічний	Спрямований на формування патріотичних цінностей, військової честі, відповідальності за долю держави	Вивчення історії України, військових традицій, національних символів; морально-етичні бесіди	Усвідомлене прийняття патріотичних цінностей
Діяльнісний	Передбачає закріплення патріотичних переконань через власний досвід діяльності	Участь у військово-професійній підготовці, волонтерських і громадських ініціативах, колективних заходах	Перехід патріотизму з рівня знань у практичну поведінку
Культурологічний	Орієнтований на засвоєння історико-культурної спадщини та військових традицій	Культурно-просвітницькі заходи, зустрічі з ветеранами, збереження військових ритуалів і традицій	Формування національної ідентичності та почуття спадкоємності
Компетентнісний	Спрямований на формування здатності діяти відповідно до патріотичних цінностей у реальних умовах служби	Аналіз професійних ситуацій, морально-етичних дилем, моделювання службових завдань	Готовність до відповідального прийняття рішень

Виокремлена інформація в таблиці демонструє, що ефективність патріотичного виховання забезпечується комплексним застосуванням методологічних підходів, інтегрованих у всі сфери освітньо-професійної діяльності курсантів.

Реалізація сучасних підходів до патріотичного виховання передбачає використання різноманітних форм і методів. До традиційних форм належать лекції, семінари, круглі столи, присвячені історії України, державотворчим процесам, ролі Збройних Сил у захисті суверенітету та національної безпеки

[10, с. 96–101]. Важливу виховну роль відіграють зустрічі з ветеранами та учасниками бойових дій, які сприяють формуванню у курсантів усвідомлення реальної цінності військової служби.

Мотиваційний компонент патріотичного виховання посилюється завдяки використанню методів морального стимулювання, колективних форм змагання, публічного визнання досягнень курсантів [9, с. 165–169]. Водночас важливою складовою є рефлексивна робота – індивідуальні та групові бесіди, аналіз професійних ситуацій, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності майбутнього офіцера за власні дії та рішення.

Ключову роль у патріотичному вихованні відіграють командири, викладачі та вихователі, які виступають носіями цінностей і прикладом для наслідування. Особистісна позиція наставника, його моральний авторитет і послідовність у діях значною мірою визначають ефективність виховного впливу [5, с. 8–11]. Саме через особистий приклад формується довіра та внутрішнє прийняття патріотичних цінностей курсантами.

Водночас слід наголосити, що ефективність культурно-освітнього простору військового закладу освіти як чинника патріотичного виховання значною мірою залежить від рівня його ціннісної узгодженості. Тобто це відповідність між задекларованими ідеалами патріотизму, які транслюються в освітніх програмах і виховних заходах, та реальною практикою міжособистісних відносин, стилем керівництва, моделями комунікації між командирами, викладачами та курсантами. За відсутності такої узгодженості виникає ризик формалізації патріотичного виховання, що знижує його виховний потенціал і призводить до зовнішнього, декларативного прийняття цінностей.

У межах цього доцільно розглядати морально-психологічний клімат військового закладу освіти. Атмосфера взаємної поваги, довіри, справедливості та відповідальності сприяє внутрішньому прийняттю патріотичних ідеалів і формуванню стійкої професійної мотивації майбутніх офіцерів. Натомість авторитарні або формалізовані моделі взаємодії можуть знижувати рівень рефлексії та особистісного залучення курсантів до виховного процесу, що негативно позначається на результатах патріотичного виховання [6, с. 54–60].

Окремої уваги потребує проблема адаптації культурно-освітнього простору військового закладу освіти до умов інформаційного суспільства та цифровізації освіти. Сучасні курсанти функціонують у середовищі постійного інформаційного впливу, що включає як офіційні державні наративи, так і суперечливі або маніпулятивні інформаційні потоки. У цих умовах патріотичне виховання має враховувати особливості медіасприйняття молоді, формувати навички критичного мислення, інформаційної гігієни та відповідального ставлення до споживання медіаконтенту. Інтеграція елементів медіаосвіти в культурно-освітній простір військового закладу освіти розширює можливості осмисленого засвоєння патріотичних цінностей і протидії інформаційно-психологічним загрозам.

Крім того, важливим напрямом розвитку культурно-освітнього простору військового закладу освіти є посилення рефлексивної складової патріотичного виховання. Рефлексія дозволяє курсантам не лише засвоювати нормативно задані зразки поведінки, а й усвідомлювати власне ставлення до служби, держави, професійного обов'язку та морального вибору. У цьому аспекті значущими є дискусійні форми роботи, аналіз морально-етичних дилем, обговорення реальних прикладів професійної діяльності військовослужбовців, що сприяють формуванню зрілої патріотичної позиції [10, с. 80–86].

Варто також зазначити, що культурно-освітній простір військового закладу освіти виконує функцію професійної соціалізації майбутніх офіцерів. Саме в цьому просторі відбувається засвоєння норм військової етики, моделей лідерської поведінки, стилів управління підрозділом. Патріотичне виховання в такому контексті тісно пов'язане з формуванням відповідального лідерства, готовності приймати рішення в інтересах держави та підлеглого особового складу. Як підкреслює Я. Зорій, поєднання патріотичних цінностей із професійними компетентностями є необхідною умовою ефективної діяльності офіцера в сучасних умовах [8, с. 6–9].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Сучасні підходи до патріотичного виховання майбутніх офіцерів у контексті культурно-освітнього простору закладу освіти військового спрямування ґрунтуються на інтеграції методологічних підходів, структурованій моделі виховання та активній ролі суб'єктів освітнього процесу. Патріотичне виховання постає як цілісна система, що пронизує всі аспекти професійної підготовки курсантів і сприяє формуванню їхньої військово-професійної ідентичності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням діагностичного інструментарію оцінювання рівня патріотичної вихованості майбутніх офіцерів та емпіричним аналізом ефективності окремих виховних технологій у військових закладах освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України. Київ. 2014.

2. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. (1–2). С. 11–17.

3. Варій О. М. Патріотичне виховання особистості: теорія і практика. Львів: Світ. 2012.

4. Вашкевич В. Історична свідомість студентської молоді: ціннісно-світоглядні орієнтири. Київ: Світогляд. 2010.

5. Вовкотеча О. Формування освітнього середовища у вищій військовій освіті в Україні: концептуальні підходи. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2024. (19). С. 5–17.

6. Гащук В. А. Педагогічні умови деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників (дис. канд. пед. наук). Національна академія державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, Хмельницький. 2016.

7. Дзюба В. М. Патріотичне виховання майбутніх офіцерів внутрішніх військ у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін (автореф. дис. канд. пед. наук). Національна академія прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький. 2002.

8. Зорій Я. Б. Військово-патріотична підготовка майбутніх офіцерів запасу в умовах навчального процесу вищого навчального закладу (автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Вінниця. 2005.

9. Левицька А. Критерії, показники та рівні оцінки ефективності патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на основі військових традицій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2018. 1(12). С. 160–171.

10. Мірошніченко В. І. *Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників*. Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. 2012.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2014). Natsionalna ideia v stanovlenni hromadianyna-patriota Ukrainy [The national idea in the formation of a citizen-patriot of Ukraine]. Kyiv. [in Ukrainian]

2. Bratko, M. (2015). Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu: funktsionalnyi aspekt [Educational environment of a higher education institution: Functional aspect]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. (1–2). S. 11–17. [in Ukrainian]

3. Varii, O. M. (2012). Patriotychne vykhovannia osobystosti: teoriia i praktyka [Patriotic education of personality: Theory and practice]. Lviv: Svit. [in Ukrainian]

4. Vashkevych, V. (2010). Istorychna svidomist studentskoi molodi: tsinnisno-svitohliadni oriientyry [Historical consciousness of student youth: value and worldview guidelines]. Kyiv: Svitohliad. [in Ukrainian]

5. Vovkotecha, O. (2024). Formuvannia osvitnoho seredovyshcha u vyshchii viiskovii osviti v Ukraini: kontseptualni pidkhody [Formation of the educational environment in higher military education in Ukraine: conceptual approaches]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia «Pedahohika». (19). S. 5–17. [in Ukrainian]

6. Hashchuk, V. A. (2016). Pedahohichni umovy deontolohichnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv (dys. kand. ped. nauk) [Pedagogical conditions of deontological training of future border guard officers (PhD dissertation)]. Natsionalna akademiia derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmelnytskoho, Khmelnytskyi. [in Ukrainian]

7. Dziuba, V. M. (2002). Patriotychne vykhovannia maibutnikh ofitseriv vnutrishnikh viisk u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin (avtoref. dys. kand. ped. nauk) [Patriotic education of future officers of internal troops in the process of studying social and humanitarian disciplines (Extended abstract of PhD dissertation)]. Natsionalna akademiia prykordonnykh viisk Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho, Khmelnytskyi. [in Ukrainian]

8. Zorii, Ya. B. (2005). Viiskovo-patriotychna pidhotovka maibutnikh ofitseriv zapasu v umovakh navchalnoho protsesu vyshchoho navchalnoho zakladu (avtoref. dys. kand. ped. nauk) [Military-patriotic training of future reserve officers in the conditions of the educational process of a higher educational institution (author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences)]. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia. [in Ukrainian]

9. Levytska, A. (2018). Kryterii, pokaznyky ta rivni otsinky efektyvnosti patriotychnoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv na osnovi viiskovykh tradytsii [Criteria, indicators and levels for assessing the effectiveness of patriotic education of future border guard officers based on military traditions]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: Pedahohichni nauky. 1(12). S. 160–171. [in Ukrainian]

10. Miroshnichenko, V. I. (2012). Systema patriotychnoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [The system of patriotic education of future border guard officers (Monograph)]. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХРУЩАК Олександр – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: педагогічні засади розвитку свідомості майбутніх офіцерів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KHRUSHCHAK Oleksandr – student Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: pedagogical basis for developing the awareness of future officers.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 11.01.2026 р.

УДК 371.315.6
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-328-335

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

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

У статті розглядається проблема формування екологічної культури учнів під час навчання біології. Метою статті є обґрунтування дидактичного потенціалу проєктної діяльності як ефективного засобу розвитку екологічної культури учнів у процесі навчання біології. Екологічна культура розглядається як цілісна інтегративна система, що поєднує екологічні знання,

ціннісні орієнтації, мотиваційні настанови та практичну готовність особистості до екологічно відповідальної поведінки й прийняття рішень у взаємодії з природним і соціальним середовищем.Запропоновано структуру екологічної культури як цілісної системи, що включає когнітивний, ціннісно-світоглядний, емоційно-мотиваційний та діяльнісний компоненти. Визначено зміст кожного з компонентів і розкрито їх взаємозв'язок з розвитком екологічно свідомої особистості.Обґрунтовано, що шкільний курс біології має значний потенціал у формуванні екологічної культури, оскільки сприяє розумінню закономірностей природи, взаємозв'язків організмів та впливу людської діяльності на екосистеми.

Особливу увагу приділено проєктній діяльності як ефективному засобу формування екологічних знань, цінностей і поведінки.Проаналізовано типологію екологічних проєктів (дослідницькі, практико-орієнтовані, інформаційно-просвітницькі, соціально-екологічні, творчо-естетичні та міждисциплінарні) та визначено їх роль у розвитку екологічного мислення, відповідальності й активної позиції школярів. Проєктна діяльність забезпечує інтеграцію знань і практичних дій, сприяє переходу від теоретичних уявлень до реальної екологічно доцільної поведінки. Екологічні проєкти спрямовані на розвиток когнітивних, ціннісних, емоційно-мотиваційних та діяльнісних компонентів екологічної культури, формування в учнів відповідальності, ініціативності, командної взаємодії, що робить вивчення біології більш практичним, цікавим і життєво значущим.

Системне поєднання навчального змісту біології з проєктною діяльністю створює умови для формування екологічно свідомої, морально відповідальної та соціально активної особистості, здатної діяти в інтересах сталого розвитку суспільства.

Ключові слова: *проєктна діяльність, екологічна культура, урок біології, компоненти екологічної культури, типологія проєктів, екологічні знання, екологічні цінності.*

GENKAL Svitlana –
Candidate of Pedagogical Sciences, 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

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' ENVIRONMENTAL CULTURE IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGY

The article discusses the problem of forming students' environmental culture in the process of studying biology. The purpose of the article is to substantiate the didactic potential of project-based learning as an effective means of developing students' environmental culture in the process of studying biology. Environmental culture is considered as a holistic integrative system that combines environmental knowledge, value orientations, motivational attitudes, and an individual's practical readiness for environmentally responsible behavior and decision-making in interaction with the natural and social environment. The article substantiates the structure of environmental culture as an integral system that includes cognitive, value-worldview, emotional-motivational, and activity components. The content of each component has been identified, and their relationship with the development of an environmentally conscious individual has been demonstrated. The school biology curriculum has significant potential for fostering environmental culture, as it promotes understanding of the laws of nature, the interrelationships among organisms and the impact of human activity on ecosystems. Particular attention is given to project-based activities as an effective means of developing environmental knowledge, values and behaviour.

The typology of environmental projects (research, practice-oriented, informational and educational, socio-environmental, creative and aesthetic and interdisciplinary) has been analysed, and their role in the development of environmental thinking, responsibility, and active engagement among schoolchildren has been determined. Environmental projects are aimed at developing cognitive, value-based, emotional-motivational and activity-related components of environmental culture, fostering students' responsibility, initiative and teamwork, which makes studying biology more practical, interesting and relevant to real life.

The systematic combination of biology teaching content with project-based activities creates conditions for formating an environmentally conscious, morally responsible and socially active individuals capable of acting in the interests of sustainable development of society.

Key words: *project-based activities, environmental culture, biology lesson, components of environmental culture, project typology, environmental knowledge, environmental values.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система освіти України орієнтована на формування екологічно свідомої, компетентної особистості, здатної приймати відповідальні рішення щодо збереження довкілля та сталого розвитку суспільства. В умовах поглиблення екологічної кризи, глобального потепління, забруднення довкілля та виснаження природних ресурсів питання формування екологічної культури учнів набуває особливої актуальності.

Біологія як навчальний предмет має потужний потенціал для виховання в учнів бережливого ставлення до природи, розуміння взаємозв'язків у живих системах і ролі людини у збереженні біосфери. Шкільна практика потребує форм, методів, засобів навчання, які б забезпечили активність, самостійність та практичну спрямованість діяльності учнів на розв'язання екологічних проблем.

У цьому контексті проєктна діяльність виступає ефективним педагогічним засобом, який поєднує пізнавальну, дослідницьку та практичну активність учнів, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню відповідального ставлення до навколишнього середовища та набуттю здобувачами освіти екологічної компетентності. Проте на практиці використання проєктного навчання у процесі навчання біології не завжди є системним і методично обґрунтованим, що зумовлює потребу в науково-методичному аналізі та пошуку ефективних шляхів організації проєктної діяльності з метою формування екологічної культури учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної культури учнів у сучасній педагогічній науці є предметом уваги багатьох учених. Теоретичні засади екологічного виховання та освіти висвітлено у працях В. Вербицького, П. Дячук, І. Ліпич, В. Логвіненко, І. Назарко, Н. Пустовіт, І. Романченко, О. Савенкової, І. Січко, К. Стецюк, Л. Юрченко. Дослідники наголошують на необхідності формування цілісної системи екологічних знань, умінь і

цінностей як основи екологічної компетентності. Формуванню екологічної культури присвячені дослідження Р. Бабкович, О. Біди, Г. Білецької, І. Кононенко, Л. Коробчук, В. Крисаченко, Л. Курняк, В. Логвіненко, С. Павлюк, Н. Париш, І. Пасічник, Т. Пузир, О. Семерні, К. Стецюк та ін.

Г. Білецька, Н. Матяш, Л. Назарко, Л. Рибалко, С. Толочко, О. Топузов та інші науковці підкреслюють, що саме природничі дисципліни, зокрема біологія, мають найбільший потенціал для екологічного виховання, оскільки забезпечують безпосереднє пізнання об'єктів і процесів живої природи. Питання впровадження проєктного навчання в освітній процес розглянуто в роботах В. Аніщенко, О. Васюк, Н. Казанішеної, А. Кіктенко, О. Коберник, Ю. Момот, Н. Нагорної, О. Пометун, О. Пєхоти, С. Ящук, які визначають проєктну діяльність як ефективний засіб розвитку пізнавальної активності, самостійності та творчості учнів. Застосування проєктного навчання у біологічній освіті, за результатами досліджень Т. Вороненко, Н. Казанішеної, Ж. Рудницької, О. Семерні, С. Скрипник, О. Суховірського, сприяє підвищенню рівня внутрішньої мотивації, інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю та формуванню екологічного мислення. Водночас, незважаючи на значну кількість наукових праць, питання системного використання проєктної діяльності з метою формування екологічної культури учнів у процесі навчання біології залишається недостатньо розкритим, що зумовлює необхідність подальшого дослідження методичних аспектів організації проєктної діяльності, визначення типів проєктів та їх змістового наповнення.

Мета статті: обґрунтувати дидактичний потенціал проєктної діяльності як засобу розвитку екологічної культури учнів у процесі навчання біології.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження складають особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. Для розкриття сутності основних підходів, понять та досліджуваних явищ застосовано теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових положень філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, а також емпіричні методи, зокрема, аналіз і педагогічне спостереження за навчальною діяльністю здобувачів освіти на уроках біології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах загострення екологічних проблем питання формування екологічної культури учнів набуває особливого значення. Г. Білецька, В. Вербицький, П. Дячук, Л. Коробчук, І. Ліпич, І. Назарко, Л. Перфільєва актуалізують проблему екологічної освіти та формування екологічних знань як основи природничо-наукової картини світу.

Шкільна біологічна освіта відіграє ключову роль у вихованні відповідального ставлення до природи, оскільки саме під час навчання біології учні отримують знання про взаємозв'язки у живій природі, усвідомлюють наслідки людської діяльності для довкілля. Ефективним засобом реалізації цього завдання є проєктна діяльність, що сприяє активному залученню школярів до пізнавального, дослідницького та практичного пошуку (О. Семерня, Н. Казанішена, О. Суховірський, Ж. Рудницька). Через участь у біологічних проєктах учні поглиблюють свої знання, формують ціннісне ставлення до природи, розвивають уміння приймати екологічно виважені рішення у повсякденному житті.

Для того щоб глибше усвідомити процес формування екологічної свідомості школярів, необхідно з'ясувати сутність поняття «екологічна культура». В. Крисаченко трактує екологічну культуру як уміння людини сприймати сутність навколишнього світу, гармонійно поєднувати власні потреби з закономірностями природи та узгоджувати свою діяльність з особливостями природного середовища [11]. Р. Конта в енциклопедії сучасної України зазначає, що «екологічна культура – це напрям людської діяльності та мислення, від якого істотно залежать існування сучасної цивілізації та її сталий розвиток» [9]. В. Логвіненко вважає, що екологічна культура має діяльнісний характер, адже саме у процесі практики вона розкривається та досягає своєї повноти [14]. Л. Курняк розглядає екологічну культуру як показник усвідомлення людиною природи та навколишнього середовища, а також як відображення її ставлення до світу й розуміння власного місця в ньому [12]. Н. Париш наголошує, що екологічна культура є багатогранною та цілісною складовою інтелектуального й духовного розвитку особистості, яка сприяє її творчій самореалізації у процесі усвідомлення та розв'язання екологічних проблем [15]. О. Бацилєва та І. Пузь визначають екологічну культуру як форму діяльності людини, спрямовану на впорядкування й перетворення природного світу, його об'єктів і процесів відповідно до власних потреб і намірів. Водночас вона виступає своєрідним «кодексом поведінки», що становить основу екологічно відповідальної діяльності [2]. На думку І. Кононенко, екологічна культура являє собою інтегровану характеристику особистості, що поєднує інтелектуальний, ціннісний і діяльнісний компоненти її розвитку [7; 8]. О. Гаращук, В. Куценко, А. Кудєрова розглядають екологічну культуру як «сукупність норм, поглядів, настанов, що характеризують ставлення суспільства, його соціальних груп та особистостей до природи» [5]. Поняття «екологічна культура» є багатогранним і поєднує у собі знання, цінності, норми поведінки та практичні дії людини, спрямовані на збереження природного середовища [1]. Екологічна культура охоплює інформованість про екологічні проблеми, формується у процесі навчання, виховання та особистого досвіду взаємодії з довкіллям, тому важливо дослідити її сутність, структуру та компоненти, щоб забезпечити ефективне виховання екологічно свідомої особистості. Аналіз наведених наукових підходів до визначення сутності поняття «екологічна культура» свідчить про багатовимірність та комплексний характер цього феномену. Екологічна культура розглядається вченими як багатокомпонентна категорія, яка поєднує знання, цінності, діяльність, моральні

норми та світоглядні орієнтири. Усі дослідники сходяться на думці, що екологічна культура формується у процесі активної взаємодії людини з природою та є важливою умовою сталого розвитку суспільства.

С. Толочко зазначає, що екологічна культура охоплює такі складові: екологічні знання, цінності, навички та екологічні практики, що втілюються у повсякденному житті [20]. Т. Пузир і С. Павлюк в структурі екологічної культури виділяють: мотиваційний, ціннісний, знаннєвий, операційно-діяльнісний та особистісний компоненти [17]. І. Пасічник в структурно-компонентній моделі екологічної культури обґрунтовує інтеграцію мотиваційного, діяльнісного, когнітивного, емоційно-вольового та рефлексивного компонентів [16]. На основі узагальнення поглядів дослідників можна стверджувати, що екологічна культура охоплює систему екологічних знань, уявлень і понять, усвідомлення значущості природи, відповідального ставлення до неї, а також практичні вміння й навички екологічно доцільної поведінки. У єдності ці складові забезпечують цілісне становлення екологічної свідомості та культури особистості, що виявляється у взаємодії людини з навколишнім світом.

На наш погляд, структура екологічної культури має розглядатися як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують розвиток збалансованої системи взаємодії між людиною і природою. До її складу відносимо когнітивний, ціннісно-світоглядний, емоційно-мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Когнітивний компонент охоплює систему екологічних знань, уявлень, понять і способів мислення, необхідних для розуміння закономірностей функціонування природних систем, усвідомлення сутності екологічних проблем сучасності та шляхів їх розв'язання. Учні повинні мати уявлення про структуру й функціонування біосфери, про різноманітність екосистем, кругообіг речовин і енергії в природі, а також про взаємозв'язок між живими організмами та середовищем існування. Важливо, щоб учні розуміли роль людини як складової частини природи, осмислювали наслідки антропогенного впливу на довкілля, а саме, забруднення, виснаження природних ресурсів, зміну клімату, деградацію екосистем тощо. Важливі також знання про правові та етичні основи природокористування: екологічні права та обов'язки громадян, норми екологічної безпеки, принципи сталого розвитку. На основі цих знань формується екологічне мислення, яке полягає в умінні бачити причинно-наслідкові зв'язки між діяльністю людини і станом навколишнього середовища, аналізувати екологічні ситуації та передбачати можливі наслідки людських дій. Таким чином, когнітивний компонент виконує важливі функції: забезпечує інтелектуальну основу екологічної свідомості, сприяє усвідомленню екологічної відповідальності та стає передумовою практичної діяльності учнів у сфері охорони природи.

Ціннісно-світоглядний компонент відображає усвідомлення значущості природи, розвиток морально-етичних орієнтирів і формування внутрішньої потреби у збереженні довкілля. В його основі – система екологічних цінностей, ідеалів і світоглядних позицій, які формують гуманістичне розуміння місця людини у природному середовищі та відповідальність за його збереження. Важливе місце займає сприйняття моральних аспектів природокористування. Учні засвоюють ідеї відповідальності, обов'язку та сумління у взаємодії з природою, розвивають екологічну етику, готовність робити вибір на користь збереження довкілля навіть у побутових ситуаціях. Основою цього компонента є розвиток емоційного сприйняття природи, тобто здатності відчувати її красу, гармонію, унікальність і вразливість. Не менш значущим є мотиваційний аспект спрямований на формування позитивних мотивів і потреб у збереженні довкілля. До них належать прагнення зберегти чистоту природи, бажання робити корисні дії для навколишнього середовища, інтерес до екологічних знань, участь у природоохоронних заходах. Емоційно-мотиваційний компонент екологічної культури є тим внутрішнім рушієм, який поєднує знання й цінності з реальною поведінкою. Він забезпечує перетворення екологічних знань на особистісно значущі переконання та формує в учнів стійке прагнення діяти на благо природи.

Діяльнісний компонент передбачає практичну реалізацію екологічних знань і цінностей у конкретних діях, спрямованих на охорону та відновлення природи. Діяльнісний компонент екологічної культури учнів відображає практичний бік ставлення людини до природи, тобто реальні дії та поведінку, спрямовані на збереження, покращання і раціональне використання навколишнього середовища. Основою діяльнісного компонента є активна екологічна позиція учня, що проявляється у свідомому виконанні природоохоронних дій у повсякденному житті, бережливому ставленні до води, енергії, ресурсів, участі у прибиранні територій, озелененні, сортуванні відходів, охороні рослин і тварин. Такі дії формують відповідальне природокористування та розвивають відчуття особистої причетності до збереження довкілля. Діяльнісний компонент включає також екологічну активність у навчальній та позашкільній діяльності: участь у шкільних екологічних проєктах, акціях, дослідницьких експериментах, спостереженнях за станом природи, природоохоронних конкурсах, екологічних гуртках. Через таку діяльність учні здобувають практичний досвід, навчаються працювати в команді, приймати екологічно обґрунтовані рішення та нести відповідальність за їх наслідки. Важливим є формування екологічних умінь і навичок, а саме уміння оцінювати екологічну ситуацію, планувати й реалізовувати природоохоронні заходи, дотримуватися правил екологічної безпеки у побуті, школі, громаді. Діяльнісний компонент екологічної культури забезпечує перехід від усвідомлення екологічних проблем до реальної діяльності учнів на основі знань про природу та готовність до її збереження,

роблячи екологічно доцільну поведінку нормою повсякденного життя.

Узгоджене функціонування даних компонентів сприяє становленню екологічно свідомої особистості, здатної розуміти екологічні проблеми та активно долучатися до їх розв'язання.

Шкільний курс біології має значний ресурс у формуванні екологічної культури учнів, оскільки саме він безпосередньо розкриває закономірності живої природи, взаємозв'язки організмів між собою та з навколишнім середовищем, вплив діяльності людини на біосферу. Біологічні знання створюють основу для усвідомлення цілісності природи, розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природних системах, що є фундаментом екологічного мислення. Під час навчання біології учні здобувають наукові знання про будову і функціонування живих організмів, засвоюють екологічні цінності: відповідальне ставлення до природи, готовність діяти на засадах сталого розвитку, дотримуватися норм екологічно доцільної поведінки. Великий потенціал мають теми, пов'язані з охороною природи, колообігом речовин, екосистемами, впливом антропогенних факторів.

Практичні роботи, спостереження в природі, екскурсії, дослідницькі проєкти екологічного змісту сприяють розвитку екологічної свідомості через особистий досвід. Завдяки цьому біологія є не тільки навчальним предметом, але й важливим інструментом виховання громадянської відповідальності за стан довкілля. Отже, шкільний курс біології має потужний виховний, світоглядний і практичний ресурс для формування екологічної культури, оскільки поєднує знання, діяльність і цінності в єдину систему екологічної освіти.

Проєктна діяльність учнів у контексті формування екологічної культури учнів поєднує знаннєву складову, дослідження й практичну діяльність, спрямовану на розвиток екологічного мислення, цінностей та активної життєвої позиції школярів. Вона забезпечує формування особистісного ставлення до природи через реальну діяльність, яка має суспільну й екологічну значущість.

Проєктна діяльність базується на принципах дослідницького підходу, самостійності, практичної спрямованості та співпраці. У процесі роботи над проєктом учні засвоюють теоретичний матеріал з біології, застосовують його для розв'язання конкретних екологічних проблем громади або регіону, що сприяє розвитку пізнавальної активності, відповідальності, критичного мислення та вміння приймати рішення. Важливо, що екологічні проєкти передбачають усі етапи пізнавальної діяльності: визначення проблеми (наприклад, забруднення місцевої водойми, зменшення біорізноманіття, надмірне використання поліетилену), постановка мети та завдань проєкту, вибір об'єкта дослідження, пошук і аналіз інформації з різних джерел: наукових, статистичних, місцевих спостережень, планування і проведення практичних дій (досліди, спостереження, опитування, очищення територій, створення екологічних кампаній), аналіз і узагальнення результатів, підготовка висновків, презентація результатів у формі доповіді, виставки, відео, екологічного буклету або шкільного заходу. Такий підхід робить процес навчання активним, дослідницьким і соціально значущим. Учні усвідомлюють практичні результати своєї роботи, що підсилює мотивацію до навчання біології й екології.

Типологія екологічних проєктів учнів – це система класифікації учнівських проєктів, що відображає різноманітність їхніх цілей, змісту, форм та способів діяльності, спрямованих на формування екологічної культури, екологічного мислення та практичних умінь відповідального ставлення до природи. Проєкти можуть мати різні напрями діяльності учнів: дослідницькі, практико-орієнтовані, інформаційно-просвітницькі, соціально-екологічні, творчо-естетичні та міждисциплінарні (інтегровані) проєкти. Кожен із цих типів виконує конкретну функцію у процесі екологічного виховання, від пізнання закономірностей природи до активної участі у її збереженні, від емоційного залучення до відповідальної дії.

Розглянемо типологію екологічних проєктів, які є методичним орієнтиром для вчителя біології під час організації навчального процесу, який має бути пізнавальним, виховним, діяльнісним і спрямованим на розвиток екологічної свідомості школярів.

1. Дослідницькі екологічні проєкти, метою яких є виявлення, аналіз і пояснення екологічних явищ чи процесів. Такі проєкти передбачають проведення спостережень, експериментів, аналізу даних, узагальнення результатів, вони містять науково обґрунтовані висновки, екологічні рекомендації, міні-дослідження або шкільні звіти («Вплив кислотних дощів на ріст рослин», «Стан атмосферного повітря у шкільному районі», «Біоіндикатори чистоти водойм»).

2. Практико-орієнтовані (діяльнісні) екологічні проєкти. Мета полягає в покращенні стану довкілля чи впровадження екологічно доцільних дій. Проєкти спрямовані на очищення, відновлення, облаштування, сортування, тобто конкретні зміни у шкільному або місцевому середовищі, розвиток відповідальної поведінки («Зелена школа» (озеленення приміщень і території), «Друге життя речам» (збір макулатури, пластику, електронних відходів), «Чиста річка – здорова громада», «Збережемо птахів нашого краю» (спостереження, облаштування годівниць, виготовлення інформаційних буклетів).

3. Інформаційно-просвітницькі екологічні проєкти пропонуються учням для формування екологічної свідомості через поширення знань, популяризацію ідей охорони природи серед однолітків, батьків і громади, підвищення екологічної обізнаності, залучення громади до природоохоронної діяльності («Екоінфо: збережи планету» (створення постерів, буклетів, сторінки в соцмережах), «Тиждень екологічної культури», «Екологічний подкаст від учнів»).

4. Соціально-екологічні (громадянські) проєкти, метою яких є формування активної громадянської позиції учнів у питаннях екологічної

безпеки та сталого розвитку, соціальні ініціативи, партнерські дії, участь у суспільно значущих екологічних кампаніях. Проєкти об'єднують учнів, учителів, громадські організації («Еко-громада: разом за чисте довкілля», «Енергоефективна школа», «Зелений маршрут нашого міста»).

5. Творчо-естетичні екологічні проєкти здійснюються з метою розвитку емоційно-ціннісного ставлення до природи через мистецтво, творчість, дизайн. Результатом є розвиток екологічної естетики, формування емоційного зв'язку з природою («Природа в мистецтві» (створення виставок малюнків, фото, екоінсталяцій), «Музика і природа», «Екодизайн майбутнього» (створення предметів із вторинних матеріалів).

6. Міждисциплінарні (комплексні) екологічні проєкти виконуються з метою інтеграції знань із біології, хімії, географії, інформатики, мистецтва, громадянської освіти для всебічного навчання екологічних проблем, формування цілісного наукового світогляду, міжпредметних умінь і комплексного бачення проблеми («Клімат і ми» (поєднання біології, фізики, географії), «Екоінновації у школі» (інформатика, біологія, технології), «Вода – ресурс життя» (хімічний, географічний та біологічний аспекти).

Екологічні проєкти спрямовані на розвиток когнітивних, ціннісних, емоційно-мотиваційних та діяльнісних компонентів екологічної культури, формування в учнів відповідальності, ініціативності, командної взаємодії, що робить навчання біології більш практичним, цікавим і життєво значущим.

У контексті формування екологічної культури проєктна діяльність сприяє розвитку всіх її компонентів. Учні поглиблюють знання про природні системи, екологічні процеси, чинники забруднення, шляхи їх усунення. Робота над проєктом вимагає пошуку, аналізу та систематизації інформації, що розвиває екологічне мислення, вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки та прогнозувати наслідки діяльності людини для природи (когнітивного компонент). Участь у проєктах формує в учнів стійкі переконання щодо необхідності збереження довкілля. Коли школярі усвідомлюють результати своєї праці: чистіше подвір'я, висаджені дерева, впорядковану територію, у них формується відчуття значущості власного внеску, повага до природи та розуміння її цінності (ціннісно-світоглядний компонент).

Проєктна діяльність пробуджує інтерес, захоплення, почуття відповідальності й гордості за результати спільної роботи. Учні отримують позитивний емоційний досвід взаємодії з природою, який стає внутрішнім мотивом для подальших екологічно орієнтованих дій (емоційно-мотиваційний компонент). Учні застосовують набуті знання й цінності на практиці: проводять досліди, організовують акції, екологічні кампанії, беруть участь у природоохоронних заходах (діяльнісний компонент). Таким чином, екологічна культура переходить із теоретичного рівня у сферу реальних дій і поведінкових навичок.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Під час проєктної діяльності навчання біології набуває практичної, дослідницької та особистісно значущої спрямованості. Проєктна діяльність учнів є одним із найефективніших засобів формування екологічної культури, оскільки поєднує пізнавальну, ціннісну, емоційну та практичну складові особистісного розвитку. Саме через виконання екологічних проєктів школярі здобувають знання про природу, усвідомлюють власну відповідальність і проявляють активну екологічну позицію, що робить процес формування екологічної культури глибоким і стійким. Проєктна діяльність забезпечує єдність знань, цінностей, почуттів і дій, сприяє перетворенню екологічних знань та умінь у свідомі переконання, реальні практичні вчинки, що відповідають принципам гармонійного співіснування людини і природи. Вона поєднує навчання з реальним життєвим досвідом, сприяє розвитку відповідального ставлення до природи та сприяє вихованню покоління громадян, здатних екологічно мислити і жити в гармонії з природою. Перспектива подальших досліджень полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні міжпредметної інтеграції в екологічних проєктах, що сприятиме формуванню цілісного екологічного світогляду учнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабкович Р.Я. Ретроспективний аналіз ідей формування екологічної культури студентів університетів наук про життя. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy.* 2023. Vol 14(4). С. 8-13. URL: https://doi.org/10.31548/hspedagog14(4).2023.8-13

2. Бацилєва О.В., Пузь І.В. Прикладні аспекти психології: Екологічна психологія: навчально-методичний посібник з дисципліни для здобувачів вищої освіти освітньої програми «Психологія». (2-ге видання). 2021. Вінниця. 215 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/69eb57fe-03d0-4599-9e76-fc605938a8b8/content

3. Білецька Г.А., Назарко І.С. Інтеграція природничо-наукових та екологічних знань у процесі формування природничо-наукової картини світу в майбутніх вчителів природничих навчальних предметів. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 49(1). С. 73-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_49(1)__17

4. Вербицький В.В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи. К. : СМП «Аверс». 2003. 304с.

5. Гаращук О., Куценко В., Кудєрова А. Екологічна культура як складова сучасного соціально-економічного розвитку та проблеми її формування в суспільній свідомості. Вісник економіки. 2025. № 2. С. 60-71. URL: https://doi.org/10.35774/visnyk2025.02.060

6. Дячук П.В., Перфільєва Л.П. Формування екологічних понять і природозберегаючих навичок у молодших школярів засобами природознавчих дисциплін в Україні та Європі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № (185). С. 102-107. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-185-102-107

7. Кононенко І.А. Сутнісна характеристика екологічної культури. 2021. *Публічне управління і адміністрування в Україні.* №23. С. 112-116. URL: https://doi.org/10.32843/pma2663-5240-2021.22.15

8. Кононенко І.А. Основи формування екологічної культури суспільства. *Публічне управління і адмініс-*

трування в Україні. 2022. №27. С. 31-34. URL: https://doi.org/10.32843/pma2663-5240-2022.27.5

9. Конта Р.М. Екологічна культура. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія. НАН України, НТШ. 2009. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: https://esu.com.ua/pdf/file/18680.pdf

10. Коробчук Л.І. Екологічна культура в контексті навчально-виховного процесу в ЗВО. *Нотатки сучасної науки.* 2023. №6. С. 4-5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/notmodsc_2023_6_4

11. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: навч. посіб. Київ. Заповіт. 1996. С. 14.

12. Курняк Л. М. Екологічна культура: поняття та формування. *Наукові доповіді Національного університету біоресурсів і природокористування України.* 2015. №4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nd_2015_4_8

13. Ліпич І.І. Екологічна освіта та виховання в сучасному культурологічному дискурсі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Соціологія.* 2012. Т. 177. Вип. 165. С. 18-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2012_177_165_6

14. Логвиненко В.М. Теоретичні основи феномену екологічної культури. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2011. №3. С. 34-38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2011_3_6

15. Париш Н.М. Підвищення ефективності формування екологічної культури майбутніх інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах України. Педагогічні науки. 2014. № 117. С. 105-115. URL: file:///D:/downloads/Nzped_2014_117_16%20(1).pdf

16. Пасічник І.П. Структурна модель формування екологічної культури студентів медичних коледжів. *Перспективи та інновації науки.* 2025. №7. С. 729-745. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-729-745

17. Пузир Т.М., Павлюк С.Д. Формування екологічної культури майбутнього еколога у процесі професійної підготовки в коледжах як педагогічна проблема. *SWorldJournal.* 2021. 7. 3. С. 50-56. URL: https://doi.org/10.30888/2663-5712.2021-07-03-016

18. Рибалко Л.М. Екологізація змісту природничо-наукової освіти – результат застосування еколого-еволюційного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. № 8 С. 397-406. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_47

19. Семерня О.М., Казанішена Н.В., Суховірський О.В., Рудницька Ж.О. Проєктне навчання як ефективний підхід до викладання біології у закладах вищої освіти: сучасні педагогічні технології для студентів закладів вищої освіти Поділля. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2023. №3 С. 212-228. URL: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(114).2023.212-228

20. Толочко С.В. Екологічна культура в структурі полікультурної особистості здобувачів освіти. *Суспільство та національні інтереси.* 2024. № 4. С. 670-683. URL: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-670-683

REFERENCES

1. Babkovych, R.Ya. (2023). Retrospektyvnyi analiz idei formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv universytetiv nauk pro zhyttia [Retrospective analysis of the ideas of forming the ecological culture of life sciences university students]. Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy. 11(4). S. 8-13. [in Ukrainian]

2. Batsylieva, O.V., Puz, I.V. (2021). Prykladni aspekty psykholohii: Ekolohichna psykholohiia: navchalno-metodychnyi posibnyk z dystsypliny dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity osvitnoi prohramy «Psykholohiia» [Applied aspects of psychology: Ecological psychology: teaching and methodological manual for higher education students of the educational programme «Psychology»]. Vinnytsia. 215 s.

3. Biletska, H.A., Nazarko, I.S. (2022). Intehratsiia pryrodnycho-naukovykh ta ekolohichnykh znan u protsesi formuvannia pryrodnycho-naukovoi kartyny svitu v maibutnikh vchyteliv pryrodnychykh navchalnykh predmetiv [Integration of natural science and environmental knowledge in the process of forming a natural science picture of the world in future teachers of natural science subjects]. Innovatsiina pedahohika. 49(1). S. 73-77. [in Ukrainian]

4. Verbytskyi, V.V. (2003). Ekoloho-naturalistychna osvita v Ukraini: istoriia, problemy, perspektyvy [Ecological and naturalistic education in Ukraine: history, problems, prospects]. Kyiv: SMP «Avers». 304. [in Ukrainian]

5. Harashchuk, O., Kutsenko, V., Kudierova, A. (2025). Ekolohichna kultura yak skladova suchasnoho sotsialno-ekonomichnoho rozvytku ta problemy yii formuvannia v suspilnii svidomosti [Ecological culture as a component of modern socio-economic development and problems of its formation in public consciousness]. Visnyk ekonomiky. №2. S. 60-71. [in Ukrainian]

6. Diachuk, P.V., Perfilieva, L.P. (2019). Formuvannia ekolohichnykh poniat i pryrodozberehaiuchykh navychok u molodshykh shkoliariv zasobamy pryrodoznavchykh dystsyplin v Ukraini ta Yevropi [Formation of ecological concepts and nature conservation skills in primary school pupils through natural science disciplines in Ukraine and Europe]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. (185). S. 102-107. [in Ukrainian]

7. Kononenko, I.A. (2021). Sutnisna kharakterystyka ekolohichnoi kultury [Essential characteristics of environmental culture]. Publichne upravlinnia i administruvannia v Ukraini. №23. S. 112-116. [in Ukrainian]

8. Kononenko, I.A. (2022). Osnovy formuvannia ekolohichnoi kultury suspilstva [Fundamentals of forming an ecological culture in society]. Publichne upravlinnia i administruvannia v Ukraini. №27. S. 31-34. [in Ukrainian]

9. Konta, R.M. (2009). Ekolohichna kultura. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: elektronna versiia [Ecological culture. Encyclopedia of Modern Ukraine: electronic version]. NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. [in Ukrainian]

10. Korobchuk, L.I. (2023). Ekolohichna kultura v konteksti navchalno-vykhovnoho protsesu v ZVO [Ecological culture in the context of the educational process in higher education institutions]. Notatky suchasnoi nauky. №6. S. 4-5. [in Ukrainian]

11. Krysachenko, V.S. (1996). Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka: navch. posib [Ecological culture: theory and practice: textbook]. Kyiv. Zapovit. №14. [in Ukrainian]

12. Kurniak, L.M. (2015). Ekolohichna kultura: poniattia ta formuvannia [Ecological culture: concept and formation]. Naukovi dopovidi Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. №4. [in Ukrainian]

13. Lipych, I.I. (2012). Ekolohichna osvita ta vykhovannia v suchasnomu kulturolohichnomu dyskursi [Environmental education and upbringing in contemporary cultural discourse]. Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly. Seriia: Sotsiolohiia. T. 177. Vyp. 165. S. 18-21. [in Ukrainian]

14. Lohvynenko, V.M. (2011). Teoretychni osnovy fenomenu ekolohichnoi kultury [Theoretical foundations of the phenomenon of ecological culture]. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskyi politekhnichnyi instytut». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. №3. S. 34-38. [in Ukrainian]

15. Parysh, N.M. (2014). Pidvyshchennia efektyvnosti formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh inzhenerivpedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Improving the effectiveness of shaping the environmental culture of future engineering educators in higher education

institutions of Ukraine]. Pedahohichni nauky. №117. S. 105-115. [in Ukrainian]

16. Pasichnyk, I.P. (2025). Strukturna model formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv medychnykh koledzhiv [Structural model of forming ecological culture among medical college students]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. №7. S. 729-745. [in Ukrainian]

17. Puzyr, T.M. Pavliuk, S.D. (2021). Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnoho ekoloha u protsesi profesinoi pidhotovky v koledzhakh yak pedahohichna problema [Formation of the ecological culture of future ecologists in the process of professional training in colleges as a pedagogical problem]. SWorldJournal. 7. 3. S. 50-56. [in Ukrainian]

18. Rybalko, L.M. (2013). Ekolohizatsiia zmistu pryrodnycho-naukovoi osvity – rezultat zastosuvannia ekoloho-evoliutsiinoho pidkhodu [Ecologisation of natural science education content – the result of applying an ecological-evolutionary approach]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. №8. S. 397-406. [in Ukrainian]

19. Semernia, O.M., Kazanishena, N.V., Sukhovirskyi, O.V., Rudnytska, Zh. O. (2023). Proiektne navchannia yak efektyvnyi pidkhid do vykladannia biolohii u zakladakh vyshchoi osvity: suchasni pedahohichni tekhnolohii dlia studentiv zakladiv vyshchoi osvity Podillia [Project-based learning as an effective approach to teaching biology in higher education institutions: modern pedagogical technologies for students of higher education institutions in Podillia].Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. №3. S. 212-228. [in Ukrainian]

20. Tolochko, S.V. (2024). Ekolohichna kultura v strukturi polikulturnoi osobystosti zdobuvachiv osvity [Ecological culture in the structure of the multicultural personality of students]. Suspilstvo ta natsionalni interesy. №4. S. 670-683. [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 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 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 09.01.2026 р.

УДК 378:621.007.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-335-339

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

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Фразові дієслова є високочастотним і функціонально важливим компонентом сучасної англійської мови; водночас вони залишаються однією з найскладніших сфер лексичної компетенції для студентів. Незважаючи на розвинені граматичні знання та широкий словниковий запас, вони часто демонструють стійкі труднощі у розумінні, запам'ятовуванні та продуктивному використанні фразових дієслів, особливо тих, що мають ідіоматичне чи полісемантичне значення. Ці проблеми часто призводять до уникання фразових дієслів та зниження природності мовлення.

Метою даного дослідження є аналіз лінгвістичних та педагогічних особливостей англійських фразових дієслів і вивчення ефективних підходів до їх засвоєння студентами у контексті навчання англійської як іноземної. Дослідження поєднує огляд сучасних наукових досліджень із розробкою диференційованої системи навчальних вправ, заснованих на когнітивних вміннях та з опорою на практику мовлення. Розглядаються ключові проблеми засвоєння фразових дієслів, включно з семантичною непрозорістю, значенням частинок, контекстною інтерпретацією та стилістичним забарвленням висловлювання.

На основі теоретичного аналізу та педагогічного синтезу розроблено три рівні вправ для студентів середнього, вище середнього та високого рівня володіння мовою. Вправи варіюються від контрольованого впізнавання та поєднання форми й значення до контекстного висновку, аналізу помилок, металінгвістичного розбору та активного відтворення лексики. Кожен тип вправ спрямований на певні когнітивні механізми, такі як асоціація, висновок, декомпозиція та концептуальне картографування, що сприяє глибині словникових знань і довготривалому запам'ятовуванню.

Результати свідчать, що диференційоване навчання, орієнтоване на значення, значно підвищує здатність студентів обробляти та використовувати фразові дієслова точно та гнучко. Запропонована модель демонструє, що фразові дієслова можуть бути ефективно інтегровані до навчальних програм вищої освіти, якщо розглядати їх як ключові лексичні одиниці, а не як периферійний матеріал. Дослідження має практичне значення для викладання лексики та надає основу для подальших емпіричних досліджень засвоєння фразових дієслів.

Ключові слова: *фразові дієслова, лексична компетенція, навчання іноземної мови, когнітивний підхід, засвоєння лексики, багатослівні вирази, ідіоматична мова, диференційоване навчання, навчання в контексті.*

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

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES TO THE STUDY OF ENGLISH PHRASAL VERBS

Phrasal verbs constitute a highly frequent and functionally important component of contemporary English; however, they remain one of the most challenging areas of lexical competence for university students of English as a foreign language. Despite advanced grammatical knowledge and a broad vocabulary base, the students often demonstrate persistent difficulties in understanding, retaining, and productively using phrasal verbs, particularly with idiomatic and polysemous meanings. These difficulties frequently result in avoidance strategies and reduced lexical naturalness.

The present study aims to analyze the linguistic and pedagogical features of English phrasal verbs and to examine the effective approaches to their acquisition by university students. The study integrates a review of recent research with the development of a differentiated system of instructional exercises grounded in cognitive and usage-based principles. The work addresses the key challenges in phrasal verb acquisition, including semantic opacity, particle meaning, contextual interpretation, and register sensitivity.

Based on the theoretical analysis and pedagogical synthesis, a three-level system of exercises was designed for intermediate, upper-intermediate, and advanced learners. The exercises progress from the controlled recognition and form-meaning matching to contextual inference, error analysis, language reflection, and active lexical recall. Each exercise type targets a specific cognitive mechanisms such as association, inference, decomposition, and conceptual mapping, thereby promoting depth of vocabulary knowledge and long-term retention.

The findings suggest that differentiated, meaning-oriented instruction significantly enhances students' ability to process and use phrasal verbs accurately and flexibly. The proposed model demonstrates that phrasal verbs can be effectively integrated into higher education curricula when treated as core lexical units rather than peripheral items. The study offers practical implications for vocabulary instruction and provides a framework for the future empirical research on phrasal verb acquisition.

Keywords: *phrasal verbs, lexical competence, foreign language learning, cognitive approach, vocabulary acquisition, multiword expressions, idiomatic language, differentiated instruction, context-based learning.*

Statement and substantiation of the problem relevance. Despite the high frequency and functional importance in contemporary English, phrasal verbs remain one of the most problematic areas of lexical competence for university-level learners of English as a foreign language. Although students at tertiary institutions often demonstrate advanced grammatical knowledge and a substantial vocabulary size, numerous studies indicate persistent difficulties in the comprehension, retention, and productive use of phrasal verbs, particularly those with idiomatic or polysemous meanings [2]. As a result, students tend to avoid phrasal verbs in both spoken and written discourse, preferring single-word equivalents, which negatively affects the naturalness and fluency of their language production.

Recent research has highlighted the effectiveness of explicit, cognitive, and corpus-based instructional approaches to phrasal verb learning. However, these findings have not been consistently integrated into university-level curricula, where phrasal verbs are often treated as peripheral vocabulary items or presented in decontextualized lists. This pedagogical gap limits learners' ability to develop depth of lexical knowledge and to use phrasal verbs appropriately across different communicative contexts [3, p. 9].

Furthermore, the lack of systematic analysis comparing instructional methods and learning conditions remains that causes long-term retention and spontaneous use of phrasal verbs among university students. The interaction between cognitive processing, contextual exposure, and instructional design is still insufficiently explored, particularly in language environments where natural input is limited [5, p. 160].

Therefore, the problem addressed in this study deal with the discrepancy between the recognized language importance of phrasal verbs and the persistent difficulties university students experience in mastering them, as well as in the need for empirically grounded pedagogical models that effectively support their acquisition and use in academic and communicative contexts.

Analysis of current research. The recent research on phrasal verb acquisition highlights the complexity of these multi-word constructions and the challenges they pose for advanced language students at the university. Phrasal verbs, characterized by a verb and particle combination and frequently idiomatic meanings, are widely acknowledged as key indicators of lexical proficiency in academic and spoken English. Across empirical and theoretical studies, scholars have converged on several core findings regarding processing, instruction, and learner outcomes [1, p. 97].

A significant body of work has explored the cognitive and pedagogical dimensions of phrasal verb learning. Riguel E. argues that phrasal verbs represent prototypical multiword expressions which meanings are not fully predictable from their parts [4, p. 115]. From a cognitive-language perspective, the comprehension and production of such units are facilitated when learners are explicitly taught semantic patterns and metaphorical mappings rather than treated as incidental vocabulary. This aligns with usage-based approaches which assert that learners internalize vocabulary more effectively when form-meaning connections are strengthened through focused engagement [4, p. 120].

Gilquin G. investigates how different types and amounts of language exposure influence learners' use of phrasal verbs, highlighting the effects of contextual input and student environment on acquisition outcomes [2].

Some linguists (Tadayonifar M., Elgort I. & Siyanova-Chanturia A.) examines how definitions placement and typographic enhancement affect the contextual learning and retention of the phrasal verbs from reading tasks. The study shows that providing definitions after exposure and using typographic emphasis significantly improves both immediate and delayed retention [5, p. 160].

The researches (Kissane H., Schilling A., Krauss P.) were devoted to the analyses of the computational

models which represent phrasal and prepositional verbs, contributing to theoretical understanding of verb-particle semantics [3, p. 10].

Corpus-informed studies have further illuminated the frequency and functional distribution of the phrasal verbs in authentic texts. Feng Y. and Yang M. work with large language corpora demonstrates that the phrasal verbs are pervasive across registers, including academic and professional discourse, where the learners often underproduce them relative to native speakers. Such findings have motivated the incorporation of corpus data into instructional materials, enabling students to observe the patterns of use in context rather than in isolation [1, p. 78].

The researches have also examined learner processing and avoidance behavior. Studies by Kissane H. and colleagues (Kissane H., Schilling A. & Krauss P.) report that even advanced learners exhibit avoidance of phrasal verbs, particularly those with highly idiomatic meanings, opting instead of single-word synonyms. These avoidance strategies suggest gaps in depth of lexical knowledge rather than general proficiency. More recent psycholinguistic research on formulaic language processing supports this interpretation, showing that fluency benefits from automatized recognition of fixed and semi-fixed expressions, including phrasal verbs [3, p. 9].

Instructional research has increasingly tested explicit and implicit teaching methods. Experimental studies indicate that the targeted instruction – especially when leveraging semantic mapping, imagery, and pattern-based learning – yields superior retention and productive use compared with the incidental exposure alone [2]. For example, controlled experiments with university students in the contexts demonstrate that the explicit explanation of particle meanings and usage conditions leads to measurable gains in both comprehension and production [3, p. 8].

Despite these advances, the literature reveals gaps and ongoing debates. One central issue concerns the transferability of classroom gains to real-world communicative competence. While explicit instruction improves test performance, some studies question whether this translates to increased use of phrasal verbs in spontaneous discourse. Additionally, the role of individual learner differences – such as language background, lexical aptitude, and exposure to authentic input – remains underexplored in large-scale studies [5, p. 161].

The recent scholarship converges on the view that phrasal verbs are integral to advanced languge competence and that their acquisition benefits from explicit, data-driven, and cognitively informed pedagogies. However, continued research is needed to refine the instructional models that bridge controlled learning gains with fluent, naturalistic use in academic and professional contexts.

The purpose.The purpose of this study is to analyze the linguistic and pedagogical features of the English phrasal verbs and to examine effective approaches to their acquisition by university students, with a particular focus on the recent research findings and instructional practices.

To achieve the stated purpose, the study sets out to accomplish the following tasks:

- to define the linguistic nature of English phrasal verbs as multiword lexical units and describe their structural and semantic characteristics;
- to examine instructional approaches to teaching phrasal verbs, including explicit, cognitive, and corpus-based methods;
- to determine pedagogical implications of the recent research findings for improving phrasal verb instruction in higher education.

The main material of the study. In order to ensure effective acquisition of the English phrasal verbs, the system of exercises was developed based on the principle of differentiated instruction. Since students demonstrate varying levels of language proficiency and cognitive readiness, three groups of exercises were designed: for intermediate, upper-intermediate, and advanced learners. Each group addresses the specific linguistic and cognitive challenges associated with learning phrasal verbs.

The first group of exercises is aimed at introducing phrasal verbs and forming basic lexical competence. At this level, students need structured input, clear semantic boundaries, and controlled practice.

First of all, we can mention multiple-choice completion where the students have to choose the correct phrasal verb to complete the sentence from the given.

This exercise develops receptive lexical recognition and helps learners distinguish between formally similar phrasal verbs. The multiple-choice format limits cognitive load and allows students to focus on meaning rather than form production. It is particularly effective for introducing new items and preventing random guessing through semantic contrast.

In this group there are the exercises for matching phrasal verbs with their meanings. Such tasks reinforce form-meaning associations and support memory consolidation. This exercise encourages learners to perceive phrasal verbs as single lexical units rather than as separate components. It is especially effective at early stages of learning, when stable lexical representations are being formed.

One more type of the exercises is sentence completion where the students complete the sentences using the correct form of the phrasal verbs in brackets. This exercise shifts learners from recognition to controlled production. By requiring correct grammatical form, it integrates vocabulary learning with grammatical accuracy. Such tasks help students internalize the phrasal verbs as functional elements of sentence structure.

The exercises in this group require reproduction of the learned material. They contain ready-made answers that students are expected to recall. However, regular completion of these tasks contributes to revising the material and practicing the use of the phrasal verbs, as well as mastering their meanings.

The second group of exercises addresses semantic complexity, polysemy, and contextual interpretation. The learners at this level often know phrasal verbs but misuse or avoid them. The exercise with the wrong meaning trap has the sentences which contain a phrasal verb with a wrong explanation. The students have to find the mistake and write the correct meaning

(*The plane took off at 6 a.m. She ran into her teacher in the supermarket. They put up with the noise during the renovation*).

This task develops semantic discrimination and trains learners to resist false associations. It raises awareness of polysemy and idiomatic meaning, which are major sources of lexical error at this stage.

Also we can propose the students to replace the gaps with one phrasal verb from the given that fits the context. This exercise strengthens contextual inference skills. The students must analyze discourse meaning rather than rely on isolated definitions. Such tasks promote deeper lexical processing and reading comprehension.

The students can explain the meaning of any phrasal verb in different sentences. This task develops awareness of polysemy and highlights the role of context in meaning construction. Learners begin to understand that phrasal verbs cannot be learned as one-to-one equivalents.

Also the teacher can propose to replace the incorrect phrasal verb with the correct one (*He looked up his little sister while their parents were away. The teacher asked us to put on the problem carefully*.).

Error correction tasks enhance lexical accuracy and encourage reflective learning. The students identify incorrect usage and reconstruct the appropriate form-meaning pairings.

There are the exercises requiring meaning shift through particles where the students explain how the meaning changes (*She turned the offer. She turned down the offer.*). This exercise demonstrates the semantic power of particles and helps learners understand that particles contribute meaning, not merely grammatical function.

The specified group of exercises requires a deeper knowledge of the language. Error analysis helps students independently identify and solve problems and justify the correctness of their statements. The exercises aimed at identifying the polysemy of phrasal verbs also require careful consideration and sufficient background knowledge. These exercises are designed for perceiving the material in context, which makes the tasks more challenging.

The third group of exercises promotes deep cognitive processing, metalinguistic awareness, and autonomous lexical control.

The teacher can use only the particles for the student to complete the sentence using an appropriate verb (*She refused to _____ up her dream. A new problem _____ up during the discussion*.). This task shifts attention from the verb to the particle, strengthening understanding of particle semantics and improving retention.

The students can write the prasal verbs according to their meanings (*to tolerate something unpleasant____ to cancel or delay an event_____*). Such reverse task mirrors real communicative processes and prevents direct translation. It supports concept-to-form mapping, which is crucial for fluent language use.

This group can contain the exercises where the students have to explain two meanings of the sentence (*The meeting was called off.*). The students explore context-dependent interpretation, recognizing that meaning is determined by usage rather than dictionary definition alone.

The language decomposition task develops metalinguistic awareness and turns vocabulary learning into analytical reasoning, enhancing long-term retention.

Speaking about the phrasal verbs it is necessary to do the exercises for replacing the phrasal verb with a more formal synonym. This exercise builds stylistic awareness and helps learners choose vocabulary appropriate to communicative context. Also this task raises awareness of deceptive similarity and helps learners avoid semantic overgeneralization**.**

One of the most diificult tasks is to underline the phrasal verbs that cannot be replaced by a single verb without loss of meaning (*She came up with an idea and refused to back down, even when others tried to talk her out of it.*). This task develops stylistic sensitivity and helps learners recognize when phrasal verbs are semantically indispensable.

The exercises in this group require a high level of language proficiency. Independent identification of the meaning of the phrasal verbs requires well-developed skills. If students know several meanings of phrasal verbs and are able to use them in different contexts together with synonyms, they have fully mastered the language material.

The presented system of exercises progresses from controlled recognition to deep semantic and metalinguistic processing. Each task activates specific cognitive mechanisms – association, inference, decomposition, recall – ensuring that the phrasal verbs are learned as meaningful, functional lexical units rather than memorized lists. The differentiation of exercises according to proficiency level allows learners to overcome avoidance strategies and achieve confident, accurate use of phrasal verbs in varied communicative contexts.

Conclusions and prospects for further researches of directions. The present study demonstrates that the acquisition of the English phrasal verbs can be significantly enhanced through a systematic, differentiated, and cognitively oriented approach to instruction. Given the semantic complexity, polysemy, and idiomatic nature of the phrasal verbs, traditional methods based on memorization and isolated practice prove insufficient, particularly at higher levels of language proficiency. The system of exercises proposed in this study addresses these challenges by aligning instructional design with learners' developmental stages and cognitive capacities.

The three-tier structure of exercises reflects a gradual progression in lexical processing. At the intermediate levels, controlled and recognition-based tasks support the formation of stable form-meaning connections and reduce early avoidance of phrasal verbs. At the upper-intermediate stage, context-dependent and error-focused exercises promote semantic precision and flexibility, enabling learners to overcome misleading associations and partial understanding. At the advanced level, unconventional and analytically demanding tasks foster deep lexical processing, metalinguistic awareness, and autonomous control over phrasal verb usage.

A key contribution of the study is in its emphasis on the depth of vocabulary knowledge rather than the surface familiarity. By encouraging the students to analyze particles, reconstruct meaning from context, and compare stylistic alternatives, the exercises move beyond rote learning and activate higher-order cognitive processes such as inference, prediction, and conceptual mapping. These processes are essential for long-term retention and accurate spontaneous use of the phrasal verbs in both spoken and written communication.

Moreover, the study highlights the importance of treating the phrasal verbs as integrated lexical units within discourse, rather than as the marginal or optional vocabulary items. The findings suggest that learners' difficulties with the phrasal verbs stem not from their inherent complexity, but from insufficient exposure to structured, meaning-oriented practice that reflects real language use. The proposed exercise system responds to this gap by combining linguistic theory with practical pedagogy.

In pedagogical terms, the results of this study may inform the design of vocabulary syllabi, teaching materials, and classroom practices in higher education. The differentiated exercise model can be adapted to various learning contexts and proficiency levels, making it a flexible tool for instructors seeking to improve learners' lexical competence. The future research may build on this framework by empirically testing the effectiveness of individual exercise types or by examining their impact on the students with different language backgrounds.

In conclusion, the study confirms that the phrasal verbs need not remain a persistent obstacle in the English language learning. When approached through structured differentiation, cognitive engagement, and contextual analysis become a manageable and meaningful component of advanced lexical competence.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Feng Y., Yang M. Effects of Practice Types on the Acquisition of English Phrasal Verbs. *Languages*. 2025. 10(9). P. 214. URL: https://www.mdpi.com/2226-471X/10/9/214

2. Gilquin G. Second and foreign language learners: the effect of language exposure on the use of English phrasal verbs. *International Journal of Bilingualism*. 2025. 29(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/370990960_Second_and_foreign_language_learners_The_effect_of_language_exposure_on_the_use_of_English_phrasal_verbs

3. Kissane H., Schilling A., Krauss P. Probing internal representations of multi-word verbs in large language models. *Proceedings of the 21st Workshop on Multiword Expressions (MWE 2025)*. Albuquerque, New Mexico, U.S.A. Association for Computational Linguistics. P. 7–13. URL: https://aclanthology.org/2025.mwe-1.2/

4. Riguel E. Phrasal Verbs: Usage and Acquisition. *Athens Journal of Philology*. 2015. Volume 1. Issue 2 P. 111–126. URL: https://www.atiner.gr/journals/philology/2014-1-2-3-Riguel.pdf

5. Tadayonifar M., Elgort I., Siyanova-Chanturia A. Contextual learning and retention of phrasal verbs *(*Studies in Second Language Acquisition*). Studies in Second Language Acquisition.* 2025. Volume 47. Issue 1. P. 157–180. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/contextual-learning-and-retention-of-phrasal-verbs/128F4CAA5D71E7146B0F579E919AF794

REFERENCES

1. Feng, Y. & Yang, M. (2025). Effects of Practice Types on the Acquisition of English Phrasal Verbs. Languages. 10(9). P. 214. URL: https://www.mdpi.com/2226-471X/10/9/214 DOI: https://doi.org/10.3390/languages10090214 [in English]

2. Gilquin, G. (2025). Second and foreign language learners: the effect of language exposure on the use of English phrasal verbs. International Journal of Bilingualism. 29(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/370990960_Second_and_foreign_language_learners_The_effect_of_language_exposure_on_the_use_of_English_phrasal_verbs DOI:10.1177/13670069231169123 [in English]

3. Kissane, H., Schilling, A. & Krauss, P. (2025). Probing internal representations of multi-word verbs in large language models. Proceedings of the 21st Workshop on Multiword Expressions (MWE 2025). Albuquerque, New Mexico, U.S.A. Association for Computational Linguistics. P. 7–13. URL: https://aclanthology.org/2025.mwe-1.2/ DOI: 10.18653/v1/2025.mwe-1.2 [in English]

4. Riguel, E. (2015). Phrasal Verbs: Usage and Acquisition. Athens Journal of Philology. Volume 1. Issue 2 P. 111–126. URL: https://www.atiner.gr/journals/philology/2014-1-2-3-Riguel.pdf DOI: https://doi.org/10.30958/ajp.1-2-3 [in English]

5. Tadayonifar, M., Elgort, I. & Siyanova-Chanturia, A. (2025). Contextual learning and retention of phrasal verbs *(*Studies in Second Language Acquisition*).* Studies in Second Language Acquisition. Volume 47. Issue 1. P. 157–180. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/contextual-learning-and-retention-of-phrasal-verbs/128F4CAA5D71E7146B0F579E919AF794 DOI: https://doi.org/10.1017/S0272263124000718 [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 VolodymyrVynnychenko 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 06.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 15.01.2026 р.

УДК 373.5.016:821.161.2’367.333’271
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-340-344

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
e-mail: viktoria.german68@gmail.com
ГРИШИНА Карина –
студентка І курсу магістратури
факультету іноземної та слов’янської філології
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3024-0953
e-mail: ef.krn1703@gmail.com

ВІДОКРЕМЛЕНА ОБСТАВИНА ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СИНТАКСИЧНИЙ РЕСУРС ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті порушено проблему формування культури мовлення учнів старшої школи в процесі вивчення синтаксису української мови, зокрема відокремленої обставини. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення рівня мовленнєвої підготовки старшокласників та орієнтацією мовної освіти на свідоме, комунікативно доцільне й стилістично вмотивоване використання мовних засобів. Констатовано, що в шкільній практиці навчання української мови вивчення відокремлених членів речення часто зосереджується на формально-граматичних і пунктуаційних аспектах, що не повною мірою реалізує їхній мовленнєвий потенціал.

У роботі узагальнено теоретико-методологічні підходи до розуміння культури мовлення як інтегративної лінгводидактичної категорії та окреслено роль синтаксису у формуванні мовленнєвих умінь учнів старшої школи. Розкрито функціональні можливості відокремленої обставини як синтаксичного засобу уточнення, смислового акцентування та стилістичної організації висловлення. Акцентовано увагу на доцільності функціонально орієнтованого підходу до вивчення відокремленої обставини, що передбачає поєднання аналізу синтаксичної будови речення з мовленнєвою практикою учнів.

Обґрунтовано, що усвідомлене використання відокремлених обставин у мовленні сприяє підвищенню точності, логічної чіткості та стилістичної різноманітності висловлення, а також формуванню вмінь добирати мовні засоби відповідно до комунікативного задуму. Зроблено висновок про значущість відокремленої обставини як функціонального синтаксичного засобу формування культури мовлення учнів 10–11 класів у процесі навчання української мови.

Ключові слова: *культура мовлення, синтаксис, відокремлена обставина, старша школа, мовленнєві уміння, функціональний підхід.*

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
HRYSHYNA Karyna –
First -year master’s student of Foreign
and Slavic Philology Faculty
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3024-0953
e-mail: ef.krn1703@gmail.com

DETACHED ADVERBIAL MODIFIER AS A FUNCTIONAL SYNTACTIC RESOURCE FOR FORMING THE SPEECH CULTURE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

The article addresses the issue of forming the speech culture of senior school students in the process of studying Ukrainian syntax, in particular the detached adverbial modifier. The relevance of the study is the need to enhance the level of speech training of senior students and the orientation of language education toward conscious, communicatively appropriate, and stylistically motivated use of linguistic means. It is noted that in school practice of teaching the Ukrainian language, the study of detached sentence elements is often focused on formal grammatical and punctuation aspects, which does not fully realize their speech potential.

The paper generalizes scholarly approaches to understanding speech culture as an integrative linguodidactic category and outlines the role of syntax in the formation of speech skills of senior school students. The functional potential of the detached adverbial modifier as a syntactic means of specification, semantic emphasis, and stylistic organization of an utterance is revealed. Emphasis is placed on the expediency of a functionally oriented approach to studying the detached adverbial modifier, which involves combining the analysis of the syntactic structure of a sentence with students’ speech practice.

It is substantiated that the conscious use of detached adverbial modifiers in speech contributes to increasing accuracy, logical clarity, and stylistic diversity of expression, as well as to the formation of skills in selecting linguistic means in accordance with communicative intent. The conclusion is drawn about the significance of the detached adverbial modifier as a functional syntactic means of forming the speech culture of students in grades 10–11 in the process of learning the Ukrainian language.

Key words: *speech culture, syntax, detached adverbial modifier, senior school, speech skills, functional approach.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна мовна освіта орієнтована на формування учня як мовної особистості, здатної до нормативного, логічно організованого та комунікативно доцільного мовлення. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування культури мовлення учнів старшої школи, оскільки саме на завершальному етапі шкільного навчання відбувається систематизація мовних знань і перехід до усвідомленого використання мовних засобів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Безперечно, що вагомий потенціал у формуванні культури мовлення має синтаксичний рівень мови, який забезпечує структурну й смислову організацію висловлення. Особливе місце в системі синтаксичних засобів посідають відокремлені члени речення, зокрема відокремлені обставини, які виконують функцію уточнення, смислового акцентування та інтонаційного членування мовлення. Свідоме використання таких конструкцій сприяє досягненню точності, логічної чіткості й стилістичної вмотивованості висловлення.

Водночас у практиці навчання української мови в 10–11 класах вивчення відокремленої обставини здебільшого зосереджене на формально-граматичних і пунктуаційних аспектах, що обмежує можливості її використання як засобу розвитку мовлення учнів. Це зумовлює потребу в науковому осмисленні ролі відокремленої обставини як функціонального синтаксичного ресурсу формування культури мовлення старшокласників у процесі навчання синтаксису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування культури мовлення перебуває в полі уваги вітчизняних мовознавчих і лінгводидактичних досліджень упродовж тривалого часу. Питання культури мовлення як складника мовної освіти розглядалися в працях українських учених у зв'язку з дотриманням норм сучасної української літературної мови, розвитком мовленнєвих умінь і формуванням мовної особистості. Окремі аспекти цієї проблеми порушувалися в наукових працях Л. Мацько [7], О. Пономарева [9], М. Пентилюк [8], Н. Голуб [3], О. Горошкіної [5] та ін.

Питання синтаксичної організації мовлення та ролі синтаксичних засобів у формуванні мовленнєвої культури висвітлено в працях І. Вихованця [2], К. Городенської [4], А. Загнітка [6] та ін., у яких увагу зосереджено на функціональних можливостях синтаксичних конструкцій і їх значенні для смислової та стилістичної організації висловлення. У лінгводидактичних дослідженнях з української мови питання розвитку мовлення старшокласників у процесі навчання синтаксису розглядаються в працях О. Біляєва [1], Г. Шелехової, С. Карамана [10] та ін.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема використання відокремленої обставини як функціонального синтаксичного засобу формування культури мовлення учнів старшої школи не набула системного висвітлення в лінгводидактичних дослідженнях, що й зумовлює актуальність порушеної теми.

Мета статті – теоретико-методологічне обґрунтування ролі відокремленої обставини як синтаксичного засобу формування культури мовлення учнів 10–11 класів у процесі навчання української мови, а також визначення доцільності її функціонально орієнтованого вивчення в шкільному курсі синтаксису. Реалізація поставленої мети зумовила необхідність розв'язання таких завдань: уточнити сутність культури мовлення як лінгводидактичної категорії; окреслити значення синтаксичних засобів у формуванні мовленнєвої культури старшокласників; з'ясувати функціональні можливості відокремленої обставини в організації та смисловому структуруванні висловлення; визначити основні напрями використання відокремленої обставини в процесі розвитку мовленнєвих умінь учнів 10–11 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура мовлення є однією з базових характеристик мовної особистості та важливим показником рівня мовної підготовки учнів старшої школи. У системі шкільної мовної освіти вона постає не лише як дотримання норм сучасної української літературної мови, а як здатність свідомо, доречно й стилістично вмотивовано використовувати мовні засоби в різних комунікативних ситуаціях. Саме в 10–11 класах відбувається узагальнення мовних знань і перехід від репродуктивного мовлення до усвідомленого мовленнєвого самовираження, що актуалізує проблему цілеспрямованого формування культури мовлення старшокласників.

У наукових дослідженнях культура мовлення традиційно пов'язується з нормативним аспектом мовної діяльності. Л. Мацько визначає культуру мовлення як систему вимог до правильності, точності та доречності використання мовних одиниць у процесі спілкування [7, с. 17]. Подібну позицію обстоює О. Пономарів, який наголошує, що дотримання мовних норм є необхідною умовою ефективної комунікації та зрозумілості висловлення [9, с. 14]. Поняття культури мовлення в лінгводидактичному контексті охоплює не лише дотримання мовних норм, а й уміння комунікативно та стилістично доцільно використовувати мовні засоби.

У контексті шкільної мовної освіти культура мовлення розглядається як результат поєднання мовної підготовки та розвитку мовленнєвих умінь учнів. Це передбачає формування здатності добирати мовні й синтаксичні засоби відповідно до мети, адресата й умов спілкування. На думку М. Пентилюк, культура мовлення формується в процесі системної роботи над усним і писемним мовленням учнів, що забезпечує перехід від формального засвоєння мовних знань до їх практичного застосування [8, с. 43].

Важливим складником культури мовлення є комунікативний аспект, що виявляється в умінні будувати логічно послідовні, змістовно завершені та зрозумілі висловлення. Н. Голуб зазначає, що розвиток культури мовлення неможливий без активної мовленнєвої діяльності учнів, зокрема

роботи з текстами різних стилів і жанрів [3, с. 39]. Саме текст як основна одиниця навчання створює умови для усвідомлення функцій мовних засобів у реальному мовленні.

Стилістичний аспект культури мовлення пов'язаний зі здатністю мовця використовувати мовні засоби відповідно до функціонального стилю та жанру висловлення. О. Горошкіна наголошує, що стилістична доцільність мовлення є важливою ознакою його культури, оскільки забезпечує адекватність спілкування та впливає на ефективність комунікативної взаємодії [10, с. 62]. У старшій школі формування стилістичного чуття учнів відбувається на основі усвідомлення варіативності мовних засобів і їх функціональних можливостей.

У системі мовної освіти синтаксис посідає особливе місце, оскільки саме на синтаксичному рівні відбувається організація мовлення як цілісного комунікативного утворення. Засвоєння синтаксичних конструкцій забезпечує формування в учнів умінь логічно структурувати висловлення, точно передавати смислові відтінки та реалізовувати комунікативний задум. У старшій школі вивчення синтаксису набуває особливої значущості, оскільки сприяє переходу від інтуїтивного користування мовою до усвідомленого мовленнєвого самовираження.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що синтаксичні засоби відіграють ключову роль у формуванні культури мовлення, оскільки вони забезпечують зв'язність, логічну послідовність і смислову завершеність висловлення. Так, І. Вихованець зазначає, що синтаксична організація речення безпосередньо пов'язана з реалізацією комунікативної мети мовця та визначає характер сприйняття мовленнєвого повідомлення [2, с. 98]. У цьому контексті синтаксис постає не лише як сукупність граматичних правил, а як інструмент мовленнєвої діяльності.

У шкільній практиці навчання української мови синтаксис традиційно орієнтований на засвоєння структурних моделей речення та правил пунктуації. Проте такий підхід не завжди забезпечує розвиток мовленнєвих умінь учнів, оскільки зосереджується переважно на формальному боці синтаксичних явищ. О. Біляєв наголошує, що навчання синтаксису має бути спрямоване на формування в учнів умінь будувати власні висловлення, редагувати тексти та здійснювати мовленнєвий самоконтроль [1, с. 145]. Це передбачає активне залучення синтаксичних конструкцій до мовленнєвої практики.

Важливим аспектом формування культури мовлення є усвідомлення учнями функціональних можливостей синтаксичних засобів. А. Загнітко підкреслює, що вибір синтаксичної конструкції зумовлюється не лише граматичними чинниками, а й комунікативною настановою мовця, прагненням виокремити, уточнити або акцентувати певний смисловий компонент висловлення [6, с. 210]. У цьому аспекті синтаксис тісно пов'язується зі стилістикою та комунікативною доцільністю мовлення.

У процесі навчання синтаксису в 10–11 класах важливу роль відіграє робота з різними типами текстів, що дає змогу простежити функціонування синтаксичних конструкцій у реальному мовленні. Н. Голуб зазначає, що текстоцентричний підхід сприяє усвідомленню учнями взаємозв'язку між формою й змістом висловлення, а також формує вміння добирати синтаксичні засоби відповідно до комунікативного завдання [3, с. 39]. Такий підхід створює умови для формування не лише граматичної правильності, а й культури мовлення загалом.

У контексті формування культури мовлення учнів старшої школи важливим є врахування критеріїв і рівнів її сформованості, оскільки саме вони дають змогу цілісно оцінювати мовленнєвий розвиток старшокласників. Культура мовлення як інтегративне утворення не може бути зведена до одного показника, що зумовлює доцільність розгляду її сформованості через систему взаємопов'язаних критеріїв, які відображають різні аспекти мовленнєвої діяльності.

У лінгводидактичних дослідженнях культуру мовлення пов'язують із поєднанням нормативної правильності, комунікативної доцільності та стилістичної вмотивованості мовлення [7; 8; 9]. Відповідно сформованість культури мовлення учнів доцільно характеризувати за нормативним, комунікативним, стилістичним і рефлексивним критеріями, які перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного.

Нормативний критерій відображає рівень засвоєння учнями норм сучасної української літературної мови та виявляється у правильності граматичного й пунктуаційного оформлення синтаксичних конструкцій, зокрема з відокремленими членами речення. Комунікативний критерій характеризує здатність учнів реалізовувати мовні знання в реальних мовленнєвих ситуаціях, забезпечуючи логічність, зв'язність і змістову завершеність висловлення. Стилістичний критерій пов'язаний з умінням добирати мовні та синтаксичні засоби відповідно до функціонального стилю й жанру мовлення, усвідомлюючи виражальні можливості таких конструкцій, зокрема відокремлених обставин. Рефлексивний критерій виявляється у здатності до аналізу та самоконтролю власного мовлення, редагування висловлень і усвідомлення допущених помилок [3; 7; 8; 9].

Зазначені критерії слугують підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості культури мовлення учнів старшої школи – від високого до низького, що дозволяє простежити динаміку мовленнєвого розвитку та визначити ефективність використання синтаксичних засобів у навчальному процесі. У цьому аспекті особливого значення набуває аналіз ролі відокремленої обставини як синтаксичного інструмента, здатного впливати на різні показники культури мовлення старшокласників.

Особливої уваги в старшій школі потребує розвиток умінь стилістично доцільного використання синтаксичних конструкцій. О. Горошкіна наголошує, що стилістичний аспект мовлення формується на основі усвідомлення варіативності синтаксичних засобів та їх функціональних можливостей у різних стилях мовлення [5, с. 62].

Це дає змогу учням уникати шаблонності мовлення й досягати більшої виразності та точності висловлення.

Відокремлена обставина посідає особливе місце в системі синтаксичних засобів української мови, оскільки поєднує граматичну, комунікативну та стилістичну функції. Її використання зумовлюється потребою уточнення дії, конкретизації обставин її перебігу або смислового акцентування певного компонента висловлення. Саме тому відокремлена обставина має значний потенціал у формуванні культури мовлення учнів старшої школи, коли особливо актуальним є розвиток умінь логічно й стилістично організовувати мовлення.

У синтаксичних дослідженнях відокремлення розглядається як явище, зумовлене не лише структурними особливостями речення, а й комунікативною настановою мовця. І. Вихованець зазначає, що відокремлені члени речення виконують функцію смислового уточнення та інтонаційного членування висловлення, що сприяє кращому сприйняттю мовленнєвого повідомлення [2, с. 98]. У цьому аспекті відокремлена обставина виступає засобом організації внутрішньої структури речення та забезпечення його смислової виразності.

Функціональний потенціал відокремленої обставини особливо чітко виявляється в контексті мовленнєвої діяльності. А. Загнітко підкреслює, що вибір відокремленої конструкції визначається прагненням мовця акцентувати увагу на певному компоненті висловлення, надати йому додаткового смислового навантаження або інтонаційної виразності [6, с. 210]. Таким чином, відокремлена обставина виконує не лише граматичну, а й стилістичну функцію, що безпосередньо пов'язує її з формуванням культури мовлення.

У шкільному курсі української мови вивчення відокремленої обставини традиційно зосереджується на визначенні умов відокремлення та засвоєнні пунктуаційних правил. Однак такий підхід не повною мірою реалізує можливості цієї синтаксичної конструкції як засобу розвитку мовлення учнів. У методичних дослідженнях наголошується на необхідності поєднання аналізу синтаксичної будови речення з мовленнєвими завданнями, спрямованими на створення та редагування власних висловлень [1, с. 145]. Це дає змогу учням усвідомити функціональне призначення відокремленої обставини в реальному мовленні.

Використання відокремлених обставин у мовленнєвій практиці старшокласників сприяє підвищенню точності та логічної чіткості висловлення. Завдяки таким конструкціям учні мають змогу деталізувати повідомлення, уникати двозначності, чітко структурувати текст. Окрім того, відокремлена обставина дозволяє варіювати синтаксичну будову речень, що позитивно впливає на стилістичну різноманітність мовлення та запобігає його одноманітності.

Важливим аспектом формування культури мовлення є також розвиток умінь стилістично доцільного використання відокремлених обставин. К. Городенська звертає увагу на те, що відокремлені конструкції є ефективним засобом стилістичної організації тексту, оскільки забезпечують його інтонаційну виразність і смислову багатоплановість [4, с. 47]. Усвідомлення учнями цих можливостей сприяє формуванню стилістичного чуття та здатності адаптувати мовлення до різних комунікативних умов.

У процесі навчання української мови в 10–11 класах доцільним є використання завдань, спрямованих на аналіз функціонування відокремлених обставин у текстах різних стилів, а також на самостійне конструювання висловлень із такими синтаксичними конструкціями. Н. Голуб зазначає, що робота з текстом як цілісною мовленнєвою одиницею сприяє усвідомленню учнями зв'язку між синтаксичною формою та комунікативним змістом висловлення [3, с. 39]. Це створює умови для формування не лише граматичної правильності, а й високого рівня культури мовлення.

Функціонально орієнтований підхід до вивчення відокремленої обставини розширює можливості її використання в мовленнєвій діяльності учнів і сприяє усвідомленню ролі синтаксичних засобів у побудові змістовно й стилістично організованого висловлення. Така організація роботи з мовним матеріалом забезпечує зв'язок між засвоєнням синтаксичних конструкцій і формуванням культури мовлення старшокласників.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, формування культури мовлення учнів старшої школи в процесі вивчення синтаксису української мови є важливим складником сучасної мовної освіти. У старших класах особливої значущості набуває свідоме використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях, що зумовлює увагу до функціональних можливостей синтаксичних конструкцій.

Відокремлена обставина в шкільному курсі української мови постає не лише як елемент синтаксичної системи, а як засіб уточнення та смислового структурування висловлення, що сприяє досягненню точності й логічної організації мовлення. Її вивчення створює умови для розвитку стилістичного чуття та формування вмінь усвідомлено будувати власні висловлення.

Отже, орієнтація навчання синтаксису на функціональне використання відокремленої обставини розширює можливості формування культури мовлення учнів 10–11 класів. Перспективи подальших розвідок убачаємо в удосконаленні методичних підходів до роботи з відокремленими членами речення в контексті комунікативно спрямованого навчання української мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. Лінгводидактика української мови : навч.-метод. посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.

2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис. Київ : Либідь, 1993. 368 с.

3. Голуб Н. Б, Горошкіна, О. М. Концепція навчання української мови учнів ліцею. Київ : Педагогічна думка, 2019. 56 с.

4. Городенська К. Г. Українська лінгводидактична термінологія і сучасний фаховий дискурс. Київ : Наук. думка, 2019. 127 с.

5. Горошкіна О. М. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту. Київ : Генеза, 2020. 128 с.

6. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис : монографія. Донецьк : ДонНУ, 1996. 435 с.

7. Мацько Л. І. Культура української мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2003. 360 с.

8. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : монографія. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

9. Пономарів О. Д. Культура слова : мовностилістичні поради. Київ : Либідь, 2017. 240 с.

10. Шелехова Г. Т., Караман С. О., Кучеренко І. А. Навчання української мови в старшій школі на академічному рівні : метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.

REFERENCES

1. Bilyayev, O. (2005). Linhvodydaktyka ukrayins'koyi movy [Linguodidactics of the Ukrainian language] : navch.-metod. posibnyk. Kyiv : Heneza. 180 s. [in Ukrainian]

2. Vykhovanets', I. R. (1993). Hramatyka ukrayins'koyi movy. Syntaksys [Grammar of the Ukrainian language. Syntax]. Kyiv : Lybid'. 368 s. [in Ukrainian]

3. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. (2019). Kontseptsiya navchannya ukrayins'koyi movy uchniv litseyu [Concept of teaching the Ukrainian language to lyceum students]. Kyiv : Pedahohichna dumka. 56 s. [in Ukrainian]

4. Horodens'ka, K. H. (2019). Ukrayins'ka linhvodydaktychna terminolohiya i suchasnyy fakhovyy dyskurs [Ukrainian linguodidactic terminology and modern professional discourse]. Kyiv : Naukova dumka. 127 s. [in Ukrainian]

5. Horoshkina, O. M. (2020). Metodyka kompetentnisno oriyentovanoho navchannya ukrayins'koyi movy uchniv litseyu na rivni standartu [Methodology of competency-based teaching of the Ukrainian language to lyceum students at the standard level]. Kyiv : Heneza. 128 s. [in Ukrainian]

6. Zahnitko, A. P. (1996). Teoretychna hramatyka ukrayins'koyi movy. Syntaksys [Theoretical grammar of the Ukrainian language. Syntax] : monohrafiya. Donets'k : DonNU. 435 s. [in Ukrainian]

7. Matsko, L. I. (2003). Kul'tura ukrayins'koyi movy [Culture of the Ukrainian language] : navch. posib. Kyiv : Akademiya. 360 s. [in Ukrainian]

8. Pentylyuk, M. I. (2011). Aktual'ni problemy suchasnoyi linhvodydaktyky [Current issues of modern linguodidactics] : monohrafiya. Kyiv : Lenvit. 256 s. [in Ukrainian]

9. Ponomariv, O. D. (2017). Kul'tura slova : movnostylistychni porady [Culture of the word: linguistic and stylistic advice]. Kyiv : Lybid'. 240 s. [in Ukrainian]

10. Shelekhova, H. T., Karaman, S. O., & Kucherenko, I. A. (2012). Navchannya ukrayins'koyi movy v starshiy shkoli na akademichnomu rivni [Teaching the Ukrainian language in senior school at the academic level] : metod. posib. Kyiv : Pedahohichna dumka. 128 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.

ГРИШИНА Карина – студентка І курсу магістратури факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: культура мовлення, синтаксис української мови, 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.

HRYSHYNA Karyna – First-year master's student of Foreign and Slavic Philology Faculty, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: language culture, Ukrainian language syntax, linguodidactics.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 811.161.2'243(072.034)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-344-348

МИХАЙЛЮК Наталія –
доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3377-2229
e-mail: mnv_fr@ukr.net

СИСТЕМА MOODLE ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статі розглянуто основні категорії системи Moodle, як одного із засобів інформаційно-комунікативних технологій, що створює сучасне цифрове навчальне середовище. Враховуючи сьогоденні освітні реалії, де цифровізація набирає все більших обертів, перед вищою освітою стає питання створення високотехнологічного інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища, яке відповідає потребам цифрового суспільства, світовим освітнім стандартам і сприяє формуванню інформаційно-комунікаційних компетентностей всіх учасників освітнього процесу. Зазначено, що цифровізація, яка все більше і більше поглинає всі сфери життя суспільства, перетворює реальний світ на віртуальний, насичує фізичний світ електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та спрощує комунікацію між людьми.

В статі підкреслено, що найпоширенішими цифровими інструментами комунікації між викладачами та студентами у цифровому освітньому середовищі є: Moodl, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Telegram, Viber, WhatsApp, Discord, Google Chat, ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude, за допомогою яких створюється комунікація між викладачем та студентами та утворюються умови для цифрового навчального процесу.

Систематизовано основні критерії, яким відповідає система електронного навчання Moodle, такі як: функціональність, надійність, стабільність, вартість, модульність, зручність та ін. Визначені можливості, які надає система Moodle закладу вищої освіти для реалізації модульної організації навчального процесу, створення Internet-середовища для дистанційної освіти та забезпечення оперативного контролю навчального процесу.

В публікації окреслено переваги застосування системи Moodle для всіх учасників навчального процесу: викладач має зручний інструмент для навчально-методичного забезпечення дисципліни, а студент мати доступ до логічно структурованого та укомплектованого навчально-методичного матеріалу, що покращує умови для самостійного опанування змістом дисципліни.

Практична значущість дослідження полягає у визначенні переваг застосування системи електронного навчання Moodle, яка є потужним інструментом для організації навчально-виховного процесу в сучасному цифровому освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Ключові слова: *цифрове освітнє середовище, система електронного навчання Moodle, заклад вищої освіти, цифровий елемент комунікації.*

MYKHAYLUK Natalia –
Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication of the Semyon Kuznets Kharkiv National Economic University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3377-2229
e-mail: mnv_fr@ukr.net

MOODLE SYSTEM AS ONE OF THE ELEMENTS OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article examines the main categories of the Moodle system as one of the means of information and communication technologies that create a modern digital learning environment. Given today's educational realities, where digitalization is gaining momentum, higher education is faced with the issue of creating a high-tech information and communication educational and scientific environment that meets the needs of a digital society, global educational standards and contributes to the formation of information and communication competencies of all participants in the educational process. It is noted that digitalization, which is increasingly absorbing all spheres of society, turns the real world into a virtual one, saturates the physical world with electronic and digital devices, tools, systems and simplifies communication between people.

The article emphasizes that the most common digital communication tools between teachers and students in a digital educational environment are: Moodle, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Telegram, Viber, WhatsApp, Discord, Google Chat, ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude, which create communication between teachers and students and create conditions for a digital educational process.

The main criteria that the Moodle e-learning system meets are systematized, such as: functionality, reliability, stability, cost, modularity, convenience, etc. The opportunities that the Moodle system provides to a higher education institution for implementing a modular organization of the educational process, creating an Internet environment for distance education, and ensuring operational control of the educational process are determined.

The publication outlines the advantages of using the Moodle system for all participants in the educational process: the teacher has a convenient tool for educational and methodological support of the discipline, and the student has access to logically structured and complete educational and methodological material, which improves the conditions for independent mastering of the content of the discipline.

The practical significance of the study lies in determining the advantages of using the Moodle e-learning system, which is a powerful tool for organizing the educational process in the modern digital educational environment of a higher education institution.

Key words: *digital educational environment, Moodle e-learning system, higher education institution, digital element of communication.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Освітнє середовище закладу вищої освіти має бути спрямоване на надання якісної професійної освіти та підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Згідно вимог законодавства та стандартів вищої освіти в закладі вищої освіти необхідно створити освітнє середовище, під впливом якого відбувається процес соціалізації, загальнокультурного та професійного розвитку молодої людини, розвиток професійної культури майбутнього фахівця. Освітнє середовище оточує студента протягом всього періоду навчання і позначається на рівні його самоідентифікації як особистості. Створення освітнього середовища у закладі вищої освіти, де майбутній фахівець мав би можливість набути навичок майбутньої професійної діяльності, розвинути здатності та прагнення до професійної самореалізації та самовдосконалення, є пріоритетним напрямком в процесі надання вищої освіти сьогоднішнім студентам.

Наразі у сучасному суспільстві все більших і більших обертів набирає цифровізація, трансформуючи сфери життєдіяльності людини у нові більш ефективні та сучасні задля полегшення і покращення життєвих умов у державі. Ця суспільна трансформація має безпосередній вплив на вищу освіту, оскільки суспільство формує попит на людський потенціал, потребу у розвитку науки та технологій, що в свою чергу адаптує зміст освіти до сучасних викликів та зумовлює появу нових навчальних програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання цифровізації освітнього середовища закладу вищої освіти досить активно обговорюється в наукових та педагогічних колах вищої школи. Актуальність цієї теми через сучасні соціальні перетворення викликає жвавий інтерес та велику кількість досліджень, серед яких слід виділити роботи О. Романовського, Л. Кайдалової, А. Литвин, О. Антонової, Л. Фамілярської, І. Колеснікової, Л. Герганова та ін. Головна думка, яка прослідкується в роботі авторів, – це позитивний вплив сучасних інформаційно-комунікативних

технологій на навчальний процес в закладі вищої освіти. Цифрові технології покращують дистанційну взаємодію між студентами й професурою, забезпечують доступ до навчального матеріалу, дозволяють використовувати мультимедійні інструменти та систематизують процес контролю якості навчання.

Мета статті: визначити поняття цифровізації як одного з сучасних елементів трансформації суспільства та освітнього середовища вищої школи; проаналізувати цифрові інструменти, які використовують в закладах вищої освіти для організації дистанційної форми навчання; дослідити переваги системи Moodle як найбільш розвиненої система електронного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифровізація (з англ. digitalization) – це впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу тощо. Це перехід біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів). Перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн). Цифрова трансформація – це перетворення наявних аналогових (іноді електронних) продуктів, процесів та бізнес-моделей організації, в основі якої лежить ефективне використання цифрових технологій. Цифровізація насичує фізичний світ електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагоджує електронно-комунікаційну взаємодію між ними.

До цифрових технологій належать: Інтернет речей, роботизація та кіберсистеми, штучний інтелект, великі дані, безпаперові технології, адаптивні технології (3D-друк), хмарні та туманні обчислення, безпілотні та мобільні технології, біометричні технології, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн і т.ін. Цифрові технології виявляють свій вплив на суспільство, оскільки дають можливість навчатися або працювати дистанційно, пропонують швидкий та повноцінний доступ до інформації, відкривають новий простір для професійного розвитку. Цифрове суспільство – це суспільство, яке інтенсивно та продуктивно використовує цифрові технології для власних потреб (самореалізація, робота, відпочинок, навчання, дозвілля кожного), а також для досягнення та реалізації спільних економічних, суспільних та громадських цілей [3].

Сьогодні для закладів вищої освіти важливою і актуальною постає проблема створення високотехнологічного інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища, яке відповідає потребам цифрового суспільства, світовим освітнім стандартам і сприяє формуванню інформаційно-комунікаційних компетентностей всіх учасників освітнього процесу від професора до студента. Серед інноваційних технологій, на основі яких у закладах вищої освіти створюється нове цифрове освітнє середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить навчальний процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя.

В основі цифрового освітнього середовища лежить педагогічна комунікація між викладачами та здобувачами вищої освіти, спрямована на взаємодію та передавання інформації у часі та просторі за допомогою цифрових технологій та інтернет-комунікацій. Найпоширенішими цифровими інструментами комунікації між викладачами та студентами у цифровому освітньому середовищі є:

- 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 [1].

Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій є система Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яка є вільно поширюваною системою управління навчальним контентом.

Система Moodle орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання, хоча вона може бути використана і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного і заочного навчання.

Moodle рекомендується навчальним закладам, як найбільш розвинена система електронного навчання, що має багатомовний інтерфейс, зокрема, є локалізація системи українською мовою.

Система Moodle надає можливість організувати повноцінний навчальний процес, включаючи засоби навчання, систему контролю й оцінювання навчальної діяльності студентів, а також інші необхідні складові системи електронного навчання.

MOODLE (Modular Object Oriented Dictance Learning Environment) – це система управління навчальним контентом (LCMS – Learning Content Management Systems). За допомогою даної системи можна створювати електронні навчальні курси і проводити як аудиторне (очне) навчання, так і навчання на відстані (заочне/дистанційне).

Система Moodle відповідає всім основним критеріям, що висуваються до систем електронного навчання, зокрема таким, як:

- функціональність – наявність набору функцій різного рівня (форуми, чати, аналіз активності слухачів (студентів), управління курсами та навчальними групами тощо);

- надійність – зручність адміністрування та управління навчанням, простота оновлення контенту на базі існуючих шаблонів, захист користувачів від зовнішніх дій тощо;

- стабільність – високий рівень стійкості роботи системи стосовно різних режимів роботи та активності користувачів;

- вартість – сама система безкоштовна, витрати на її впровадження, розробку курсів і супровід – мінімальні;

- відсутність обмежень за кількістю ліцензій на слухачів (студентів);

- модульність – наявність в навчальних курсах набору блоків матеріалу, які можуть бути використані в інших курсах;

- наявність вбудованих засобів розробки та редагування навчального контенту інтеграції різноманітних освітніх матеріалів різного призначення;

- підтримка міжнародного стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – основи обміну електронними курсами, що забезпечує перенесення ресурсів до інших систем;

-наявність системи перевірки та оцінювання знань слухачів у режимі он-лайн (тести, завдання, контроль активності на форумах);

- зручність і простота використання та навігації – інтуїтивно зрозуміла технологія навчання (можливість легко знайти меню допомоги, простота переходу від одного розділу до іншого, спілкування з викладачем-тьютором тощо).

Система управління навчальним контентом Moodle надає можливість закладу вищої освіти:

- реалізувати модульну організацію навчального процесу за вимогами Болонської декларації;

- реалізувати повнокомплектне науково-методичне забезпечення дисциплін;

- інтегруватися ЗВО до європейського науково-освітнього простору;

- включити ЗВО до світового реєстру власників електронних форм організації навчально-методичного процесу;

- створити Internet-середовище для електронних форм навчання;

- створити центр дистанційної освіти;

- забезпечити оперативний контроль навчального процесу.

Можливості та переваги, що надає застосування системи Moodle у навчальному процесі учасникам цього процесу:

викладачу:

- мати у структурованій формі навчально-методичне забезпечення дисципліни;

- мати зручний інструмент для обліку та контролю навчальної діяльності студентів;

- встановлювати потрібні терміни виконання студентами завдань;

- мати програмне забезпечення, що задовольняє європейські стандарти з організації навчального процесу за модульною системою відповідно до Болонської декларації;

- використовувати текстові, графічні, аудіо та відеоматеріали при організації навчального процесу;

- бути включеним до Європейського реєстру власників авторських курсів;

- швидко і зручно змінювати, розширювати, доповнювати та корегувати навчально-методичні матеріали дисципліни;

- організовувати комп'ютерне тестування контролю знань студентів, застосовуючи різні за типом запитання;

- мати автоматизовану систему рейтингового оцінювання самостійної роботи студентів;

- залучати студентів до формування навчально-методичних матеріалів з дисципліни;

- мати програмне забезпечення, що захищене від несанкціонованого доступу, змін та пошкодження (знищення);

- мати програмне забезпечення для виконання науково-методичних розробок за власним вибором, послідовністю та темпом;

студенту:

- мати доступ до логічно структурованого та укомплектованого навчально-методичного матеріалу, що покращує умови для самостійного опанування змістом дисципліни;

- мати засоби для самотестування і виконання завдань та їх оцінювання незалежно від людського фактору (викладача);

- особиста участь та допомога викладачу з комп'ютерного забезпечення навчального процесу;

- брати реальну участь у науково-методичній роботі кафедр;

- розширений доступ до Internet-ресурсів;

- можливість дистанційно опановувати навчальний матеріал;

- достроково складати заліково-екзаменаційну сесію.

Редагування змісту курсу проводиться автором курсу в довільному порядку й може легко здійснюватися безпосередньо в процесі навчання. Досить легко до електронного курсу додаються різні елементи: Лекція, Завдання, Форум, Глосарій, Wiki, Чат і т.д. Для кожного електронного курсу існує зручна сторінка перегляду останніх змін на курсі.

Отже, система Moodle надає викладачу інструментарій для подання навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних і практичних занять, організації як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності студентів.

Оскільки основною формою контролю знань у дистанційному навчанні є тестування, в Moodle є потужний інструментарій для створення тестів і проведення навчального й контрольного тестування. Підтримується кілька типів питань у тестових завданнях (множинний вибір, на відповідність, так/ні, короткі відповіді, есе й ін.). Moodle надає користувачу багато функцій, що полегшують опрацювання результатів тестування. Можна задати шкалу оцінювання, при коректуванні викладачем тестових завдань після проходження тесту, що навчаються, існує механізм напівавтоматичного перерахування результатів.

Moodle має не тільки багатофункціональний модуль для тестування, але й надає можливість оцінювати роботу студентів, що виконувалася в таких елементах курсу як Завдання, Форум, Wiki, Глосарій і т.д., причому оцінювання може здійснюватися за шкалами, створеними самим викладачем. Існує можливість оцінювання статей Wiki, глосарія, відповідей на форумі іншими учасниками курсу. Всі оцінки можуть бути переглянуті за допомогою журналу оцінок курсу, який має багато налаштувань для відображення та групування оцінок.

У системі підтримуються розвинені засоби статистичного аналізу результатів тестування й, що дуже важливо, складності окремих тестових питань.

Враховуючи сказане, зазначимо, що систему Moodle можна використовувати не лише для організації дистанційного навчання у ЗВО, але й для підтримки традиційного навчального процесу вищої школи за змішаною (комбінованою) моделлю [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, сучасне освітнє середовище у цифровому форматі надає безліч можливостей для побудови ефективного навчального процесу у закладі вищої освіти і створює всі умови для формування і розвитку у студенів професійних компетентностей та професійних комунікативних навичок, що сприятиме професійній самореалізації та самовдосконаленню у майбутньому. Перспективним видається більш детальне вивчення впливу системи Moodle на дистанційний освітній процес та аналіз всіх можливостей цієї інформаційної платформи для покращення якості знань здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кайдалова Л. Педагогічна комунікація у цифровому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 220. С. 42-46.

2. Триус Ю.В., Герасименко І.В., Франчук В.М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посіб. Черкаси, 2012. 220 с.

3. Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою. URL: https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html

REFERENCES

1. Kajdalova, L. (2025). Pedagogichna komunikacija u cyfrovomu seredovyshhi zakladu vyshhoi' osvity [Pedagogical communication in the digital environment of a higher education institution] Naukovi zapysky. Serija: Pedagogichni nauky. № 220. S. 42-46. [in Ukrainian]

2. Tryus, Ju.V., Gerasymenko, I.V., Franchuk, V.M. (2012). Systema elektronnogo navchannja VNZ na bazi MOODLE [University e-learning system based on MOODLE] : metod. posib. Cherkasy. 220 s. [in Ukrainian]

3. Ukrai'na 2030E – krai'na z rozvynutoju cyfrovoju ekonomikoju [Ukraine 2030E is a country with a developed digital economy] URL: https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИХАЙЛЮК Наталія – доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Наукові інтереси: формування професійної культури студентів шляхом вивчення дисциплін гуманітарного профіля.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYKHAYLUK Natalia – Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication of the Semyon Kuznets Kharkiv National Economic University.

Scientific interests: formation of professional culture of students through the study of humanitarian disciplines.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:004.9:34(410)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-348-353

ПОПОВИЧ Оксана –
доктор педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету
Мукачівського державного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0321-048X
e-mail: ksysha31071984@ukr.net

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА СИМУЛЯЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРАВА: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються актуальні питання модернізації вищої юридичної освіти в умовах четвертої промислової революції та глобалізації, що вимагають від магістрів права не лише фундаментальних теоретичних знань, а й високого рівня адаптивності та здатності вирішувати складні практичні кейси. Характеристика основної теми фокусується на дослідженні інноваційних педагогічних технологій, зокрема гейміфікації та симуляційного навчання, як стратегічних інструментів інтенсифікації професійної підготовки майбутніх юристів. Особлива увага приділяється досвіду Великої Британії, яка демонструє одну з найбільш адаптивних та інноваційних систем юридичної освіти у світі.

Проблема дослідження зумовлена суттєвим розривом між університетською теорією та реаліями юридичної практики, що особливо гостро відчувається поколінням «цифрових аборигенів», для яких традиційна лекційна схема навчання втрачає ефективність. В умовах скорочення контактних годин на магістерському рівні постає гостра потреба в пошуку нових інтерактивних методик, що дозволяють імітувати реальну професійну діяльність та формувати складні цифрові й етичні

компетентності. Додатковим викликом є необхідність адаптації програм до нових регуляторних стандартів, таких як Кваліфікаційний іспит соліситорів у Британії.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі досвіду Великої Британії щодо використання гейміфікації та симуляційного навчання як стратегічних інструментів інтенсифікації професійної підготовки магістрів права.

Узагальнені результати дослідження свідчать, що британська модель базується на гармонійному поєднанні академічної глибини та практичної спрямованості. Центральним елементом симуляційного навчання визначено діяльність студентських юридичних офісів, які функціонують за моделлю реальних юридичних фірм, де студенти «вчаться дією» та проходять шлях від новачка до експерта у «спільноті практиків». Цифровізація освіти в Британії дозволяє впроваджувати «Віртуальні юридичні клініки» та системи віртуальних судів, готуючи магістрів до роботи з електронним розкриттям доказів та онлайн-інтерв'юванням клієнтів. Гейміфікація реалізується через змагальні елементи, такі як мутинги (навчальні судові засідання) та конкурси з переговорів, що стимулюють активність студентів та розвивають їхні «м'які навички» (soft skills): командну роботу, лідерство та емоційний інтелект.

Окремо висвітлено вплив штучного інтелекту, використання якого в симуляціях за методологією IRAC сприяє розвитку критичного мислення. Результати підтверджують, що інтеграція ігрових механік та симуляційних сценаріїв дозволяє подолати розрив між навчанням та професійною діяльністю, забезпечуючи високу залученість магістрів та їхню готовність до виконання соціальної місії юриста. Водночас визначено виклики, такі як потреба у постійному підвищенні ІТ-кваліфікації викладачів та ризик «цифрової втоми». Перспективи подальших досліджень пов'язані з обґрунтуванням педагогічних умов формування правових цінностей у цифровому просторі.

Ключові слова: *гейміфікація, симуляційне навчання, магістр права, Велика Британія, юридична освіта, професійна підготовка, цифрова компетентність, інтенсифікація навчання.*

POPOVYCH Oksana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogy
Mukachevo State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0321-048X
e-mail: ksysha31071984@ukr.net

GAMIFICATION AND SIMULATION TRAINING AS MEANS OF INTENSIFYING PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF LAW: THE EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN

The article examines the current issues of modernization of higher legal education in the conditions of the fourth industrial revolution and globalization, which require masters of law not only fundamental theoretical knowledge, but also a high level of adaptability and the ability to solve complex practical cases. The main theme focuses on the study of innovative pedagogical technologies, in particular gamification and simulation learning, as strategic tools for intensifying the professional training of future lawyers. Particular attention is paid to the experience of the United Kingdom, which demonstrates one of the most adaptive and innovative legal education systems in the world.

The research problem is caused by a significant gap between university theory and the realities of legal practice, which is especially acutely felt by the generation of "digital natives", for whom the traditional lecture training scheme is losing its effectiveness. In the context of reducing contact hours at the master's level, there is an urgent need to find new interactive methods that allow simulating real professional activities and forming complex digital and ethical competencies. An additional challenge is the need to adapt programs to new regulatory standards, such as the Solicitors' Qualification Examination in Britain.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and analyze the experience of Great Britain in using gamification and simulation learning as strategic tools for intensifying the professional training of masters of law.

The generalized results of the study indicate that the British model is based on a harmonious combination of academic depth and practical orientation. The central element of simulation learning is the activities of student law offices, which operate on the model of real law firms, where students "learn by doing" and go from novice to expert in the "community of practitioners". The digitalization of education in Britain allows the implementation of "Virtual Legal Clinics" and virtual court systems, preparing masters to work with electronic disclosure of evidence and online interviewing of clients. Gamification is implemented through competitive elements, such as moots (training court sessions) and negotiation competitions, which stimulate student activity and develop their "soft skills": teamwork, leadership, and emotional intelligence.

The impact of artificial intelligence, the use of which in simulations using the IRAC methodology contributes to the development of critical thinking, is separately highlighted. The results confirm that the integration of game mechanics and simulation scenarios allows to bridge the gap between education and professional activity, ensuring high involvement of masters and their readiness to fulfill the social mission of a lawyer. At the same time, challenges are identified, such as the need for constant improvement of IT qualifications of teachers and the risk of "digital fatigue". Prospects for further research are related to the justification of pedagogical conditions for the formation of legal values in the digital space.

Key words: *gamification, simulation-based learning, Master of Laws, United Kingdom, legal education, professional training, digital competence, intensification of learning.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку юридичної професії в умовах четвертої промислової революції та глобалізації вимагає від магістрів права не лише фундаментальних знань, а й високого рівня адаптивності та здатності вирішувати складні практичні кейси. Проте традиційна схема підготовки, заснована на пасивному засвоєнні знань через лекції, втрачає ефективність для покоління «цифрових аборигенів», породжуючи суттєвий розрив між університетською теорією та реаліями практики.

В умовах скорочення контактних годин на магістерському рівні постає гостра потреба в інтенсифікації навчання через інтерактивні методики. Досвід Великої Британії, де впровадження Кваліфікаційного іспиту соліситорів стимулювало дерегуляцію та вокалізацію програм, демонструє значний потенціал інноваційних підходів. Гейміфікація та симуляційне навчання виступають стратегічними інструментами, що дозволяють імітувати майбутню професійну діяльність, підвищувати мотивацію та формувати складні цифрові й етичні компетентності. Необхідність теоретичного обґрунтування та практичного впровадження цих

засобів для підготовки конкурентоспроможних фахівців у цифровому середовищі обумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний науковий інтерес до трансформації юридичної освіти під впливом цифровізації та нових регуляторних стандартів. О. Марченко (2025) обґрунтовує, що диджиталізація вищої юридичної освіти є системною потребою, яка сприяє формуванню нового покоління юристів із розвиненою цифровою компетентністю на знаннєвому, діяльнісному та особистісному рівнях [15]. Питаннями загальної теорії впровадження ігрових методів займаються С. Тріантафіллу, К. Георгіадіс та Т. Сапунідіс (2025), які вказують на потенціал гейміфікації у зміні поведінки учнів та підвищенні їхньої мотивації через ігрові механіки [12]. Дослідниці І. Чеботарьова, О. Пашутіна та В. Махова (2020) розглядають цифрову гейміфікацію як провідний чинник підготовки магістрів права, оскільки вона дозволяє виявити внутрішній потенціал студента через імітацію майбутньої професійної діяльності [2]. Ефективність гейміфікації на конкретних прикладах вивчення кримінального права (ігри «Legal-Historical Domino» та «Concept Cards») доводять Я. Рієга-Віру, А. Варгас-Мурільо та І. Парі-Бедоя (2025), фіксуючи значне покращення когнітивних показників студентів [10]. Ефективність симуляційних засобів, таких як мутинги та рольові ігри «адвокат-клієнт», для розвитку професійних навичок у правовому контексті підтверджує у своїх працях Т. Няк [7] (2023). Водночас К. Мартзоуко, П. Костагіолас та Ч. Лавранос (2022) акцентують увагу на необхідності розвитку «цифрового громадянства» для готовності до роботи у віртуальних юридичних клініках та системах електронного судочинства [6].

Окремий пласт сучасних досліджень присвячений штучному інтелекту: Л. Ф. Піплс (2025) застерігає від можливої втрати аналітичних здібностей і навичок логічного міркування у майбутніх юристів через надмірне покладання на AI-інструменти, а Д. Андрєєва та Г. Савова (2024) досліджують обізнаність студентів щодо AI-технологій та наголошують на важливості міждисциплінарної співпраці правників із комп'ютерними фахівцями [1]. Р. Сивий (2017) на основі власного досвіду навчання в Університеті Данді показує, що британська магістратура (скорочено англ. – LL.M.) робить акцент на самостійному критичному мисленні та вмінні юридичного письма, де письмове есе формує значну частину підсумкової оцінки [16]. Проблему розриву між університетською освітою та практикою, яку покликані подолати симуляції, висвітлюють М. Велгемуд та Д. Еразмус (2023), наголошуючи на важливості атрибутів випускника для успішного входу в професію [13]. Попри наявність цих ґрунтовних праць, тема використання саме гейміфікації та симуляційного навчання як засобів інтенсифікації професійної підготовки магістрів права у специфічному британському контексті залишається недостатньо дослідженою, оскільки більшість авторів фокусуються на загальних педагогічних засадах, досвіді бакалаврів або лише окремих аспектах цифровізації.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі досвіду Великої Британії щодо використання гейміфікації та симуляційного навчання як стратегічних інструментів інтенсифікації професійної підготовки магістрів права.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати дослідження особливостей інтенсифікації професійної підготовки магістрів права у Великій Британії свідчать про те, що ця країна має одну з найбільш адаптивних та інноваційних систем юридичної освіти, яка базується на гармонійному поєднанні академічної глибини та практичної спрямованості [16, с. 82]. В умовах глобалізації та цифрової трансформації британські університети активно впроваджують інноваційні методики, серед яких ключове місце посідають гейміфікація та симуляційне навчання, що дозволяють не лише передавати знання, а й формувати складні професійні компетентності.

Центральним висновком дослідження є те, що британська юридична освіта на сучасному етапі переживає фундаментальну реформу, пов'язану із запровадженням Кваліфікаційного іспиту соліситорів (SQE) у 2021 році [5, с. 69]. Ця зміна призвела до дерегуляції магістерських програм, звільнивши університети від обов'язкового викладання традиційних «фундаментальних дисциплін» у жорстко визначеному форматі, хоча більшість закладів (близько 80%) все ще зберігають їх через вимоги для баристерів [11]. Нова система стимулює університети створювати більш гнучкі та орієнтовані на практику програми, включаючи інтегровані магістерські курси типу «M Law (Solicitor)», які поєднують академічне навчання з інтенсивною практикою [5, с. 78].

Симуляційне навчання у Великій Британії розглядається як фундаментальний засіб створення автентичного середовища для професійного становлення магістрів. Найбільш яскравим прикладом цього є діяльність студентських юридичних офісів (Student Law Office – SLO), таких як у Нортумбрійському університеті [5, с. 78]. SLO функціонує за моделлю повноцінної юридичної фірми, де студенти під керівництвом кваліфікованих викладачів-практиків працюють над реальними справами клієнтів. Таке навчання базується на теорії «легітимної периферійної участі» Лаве та Венгера, де студент поступово переходить від ролі новачка до експерта у «спільноті практиків» [5, с. 83]. Симуляція дозволяє магістрам права не просто вивчати теорію, а «вчитися дією», розвиваючи навички критичної рефлексії та самоаналізу, що є основою професійної зрілості [13, с. 712].

Важливим аспектом інтенсифікації навчання є використання «Віртуальних юридичних клінік» та систем віртуальних судів [6, с. 752]. Дослідження показують, що цифровізація дозволяє симулювати такі складні процеси, як електронне розкриття доказів, де документи зберігаються виключно в цифровій формі. Використання віртуальних платформ для проведення переговорів, онлайн-інтерв'ювання клієнтів та ведення справ через

спеціалізоване програмне забезпечення (Legal Case Management) готує магістрів до реалій сучасної «цифрової юриспруденції». Проте результати опитувань студентів вказують на те, що навіть «цифрові аборигени» часто мають прогалини в базових професійних цифрових навичках, таких як форматування складних юридичних документів або дотримання етики в онлайн-спілкуванні, що вимагає впровадження спеціалізованих симуляційних модулів [6, с. 752].

Гейміфікація у професійній підготовці британських юристів виявляється через впровадження змагальних елементів в освітній процес. Дослідження досвіду Плімутського університету підкреслює значення внутрішніх змагань із переговорів та мутингів (англ. mooting – навчальні судові засідання), де головним призом часто виступає стажування у престижних юридичних фірмах [3, с. 145]. Гейміфіковані формати навчання стимулюють активність студентів, підвищують їхню впевненість та дозволяють апробувати навички адвокації та аргументації у безпечному, але конкурентному середовищі. Цифрова гейміфікація, заснована на механізмах ігор-квестів, сприяє трансформації зовнішньої ігрової мотивації у глибоку внутрішню навчальну мотивацію. Використання балів, рейтингів та віртуальних винагород дозволяє студентам долати страх перед помилками, сприймаючи їх як частину навчального досвіду [2].

Дослідження також виявило значний вплив штучного інтелекту на методику симуляційного навчання. Студенти у Великій Британії починають активно використовувати генеративний штучний інтелект для юридичного аналізу та підготовки документів [1]. Проте існують застереження: штучний інтелект схильний до «галюцинацій» та вигадування прецедентів, що може зашкодити освітньому процесу [17]. Тому британські юридичні школи впроваджують симуляційні вправи, де студенти повинні критично оцінювати висновки штучний інтелект за методологією IRAC (Issue, Rule, Application, Conclusion), що інтенсифікує розвиток логічного та аналітичного мислення [8].

Окрему увагу в британській системі приділено інтенсифікації навичок юридичного письма. У багатьох університетах це обов'язковий предмет у магістратурі (LLM), який часто поєднується з розвитком комунікативних навичок [4, с. 94]. Використання інноваційних методів, таких як взаємне оцінювання та зворотний зв'язок у реальному часі через цифрові платформи, дозволяє студентам швидше опановувати складну юридичну термінологію та техніку складання документів Правильна структура документа є критично важливою, оскільки її відсутність робить акти незрозумілими для клієнта [4, с. 96].

Дослідження магістерських програм в Університеті Данді (Шотландія) демонструє, що інтенсифікація навчання досягається через зміщення акценту на самостійну роботу в інтерактивному середовищі. Кожен навчальний модуль складається з відносно невеликої кількості аудиторних годин, проте вимагає величезного обсягу читання та підготовки письмових есе, які формують до 50% підсумкової оцінки [16, с. 82]. Такий підхід вчить студентів ефективному плануванню часу та критичному осмисленню джерел, замінюючи механічне запам'ятовування здатністю аргументувати власну позицію [9].

Важливою рисою британського досвіду є тісна співпраця університетів з юридичною спільнотою. Залучення практиків як менторів та лекторів інтенсифікує процес навчання, надаючи студентам доступ до актуальних «трюків і тактик» реальної практики, які складно висвітлити в академічних підручниках [5, с. 85]. Це також сприяє ранньому формуванню професійної ідентичності та підвищує шанси на працевлаштування, що є ключовим показником якості освіти у Великій Британії [14].

Результати дослідження підтверджують, що гейміфікація та симуляції не є просто додатковими розважальними елементами, а виступають стратегічними інструментами інтенсифікації підготовки. Вони дозволяють вирішити проблему розриву між теорією та практикою, яка є актуальною для багатьох країн [13, с. 709]. Використання цифрових симуляторів, віртуальних залів суду та ігрових сценаріїв професійної діяльності забезпечує високий рівень залученості магістрів, розвиває їхню адаптивність до мінливого ринку праці та готує до виконання соціальної місії юриста у демократичному суспільстві [15; 16].

Цифровізація вищої юридичної освіти в Британії сприяє формуванню нового покоління юристів-інформатиків із розвиненою цифровою компетентністю [15]. Професійна цифрова компетентність магістра права включає три рівні: знаннєвий (принципи доступу до правової інформації), діяльнісний (реалізація IT у судочинстві та нотаріаті) та особистісний (професійна етика в цифровому просторі). Використання технологій AR та VR у симуляційних вправах дозволяє студентам моделювати судові процеси без фізичної присутності, що підвищує гнучкість та інклюзивність навчання.

Гейміфікація навчання, як свідчить досвід, допомагає розвивати «м'які навички» (soft skills), такі як командна робота, емоційний інтелект та лідерство, які часто ігноруються в традиційній лекційній системі [12]. Впровадження ігрових механік, зокрема квестів, де студент виступає в ролі слідчого або адвоката, змушує його логічно мислити, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та приймати рішення в умовах невизначеності [2]. Це інтенсифікує процес перетворення теоретичного знання на стійку професійну навичку.

Водночас дослідження виявило певні виклики. По-перше, інтенсифікація навчання вимагає значних ресурсів та готовності викладачів до постійного самовдосконалення в IT-сфері [6]. По-друге, існує ризик «цифрової втоми» та деформації педагогічної ролі викладача через надмірну онлайн-міграцію [15]. По-третє, академічна спільнота наголошує на важливості збереження етичних стандартів та кібербезпеки при використанні цифрових інструментів у юридичній практиці.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Результати дослідження підтверджують, що британська модель підготовки магістрів права базується на ідеї, що сучасний юрист повинен бути не просто транслятором знань, а компетентним фахівцем, здатним працювати в умовах високої складності. Це досягається завдяки систематичному впровадженню симуляційних методів, активному використанню цифрових технологій та гейміфікації професійної взаємодії, що в сукупності забезпечує інтенсивний розвиток практичних умінь, етичної свідомості та дослідницьких здібностей майбутніх правників. Результати доводять, що інтеграція гейміфікованих і симуляційних елементів дозволяє подолати розрив між університетською лавою та залом суду, забезпечуючи випускникам конкурентні переваги на світовому ринку юридичних послуг.

Перспективи подальших розвідок полягають у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування правових цінностей магістрів права, дослідженні особливостей правничої діяльності та аналізі адаптивного підходу до викладання юридичних дисциплін у контексті подолання дисфункціональності педагогічної ролі викладача в умовах цифрової трансформації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Andreeva D., Savova G. Artificial Intelligence in the Legal Field: Law Students' Perspective. *arXiv*. 2024. 19 p. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.09937

2. Chebotareva I., Pashutina O., Makhova V. Digital Gamification as a Leading Factor in the Educational and Learning Process of Law Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* 2020. Vol. 441. P. 228-234. DOI: https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.200526.034

3. Childs P., Firth N. "You're Hired!" Bridging the Gap between Law Student Career Aspirations and Employment Opportunities. *Plymouth Law Review*. 2010. Vol. 3. P. 142–157. URL: https://pearl.plymouth.ac.uk/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=plcjr

4. Do Thu Ha. Legal Writing in the United Kingdom: Impact on The Professional Development of Law Students. *VNU Journal of Science: Legal Studies*. 2024. Vol. 40. No. 4. P. 94–103. https://doi.org/10.25073/2588-1167/vnuls.4648

5. Hood C. Law firms as learning environments: are Higher Apprenticeships in law an emerging face of clinical legal education in England? *International Journal of Clinical Legal Education*. 2025. Vol. 32. Issue 2. P. 69–93. DOI: https://doi.org/10.19164/ijcle.v32i2.1689

6. Martzoukou K., Kostagiolas P., Lavranos C. et al. A study of university law students' self-perceived digital competences. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2022. Vol. 54 (4). P. 751–769. DOI: https://doi.org/10.1177/09610006211048004

7. Nhac T. H. Enhancing Legal English Skills for Law Students through Simulation-based Activities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2023. Vol. 22. No. 9. P. 533–549. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.29

8. Peoples L. F. Artificial Intelligence and Legal Analysis: Implications for Legal Education and the Profession. *Law Library Journal*. 2025. Vol. 117(1). DOI: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5123122

9. Purizaga-Sorroza M. A. et al. Methodological Model for the Research Function in the Professional Training of Lawyers. *SDG Journal of Law and Sustainable Development*. 2022. No 10(2). e0222. DOI: https://doi.org/10.37497/sdgs.v10i2.222

10. Riega-Virú Y. B., Vargas-Murillo A. R., Pari-Bedoya I. N. M. Impact of Gamification on Teaching-Learning Criminal Law: A Quasi-Experimental Study with University Students. *TEM Journal*. 2025. Vol. 14. No. 1. P. 612–619. DOI: https://doi.org/10.18421/TEM141-54

11. Roper V., Dunn R., Sixsmith D. The impact of the Solicitors Qualifying Examination (SQE) on undergraduate legal education in England and Wales: A content analysis. *Legal Studies*. 2025. Vol. 45. P. 375–393. DOI: https://doi.org/10.1017/lst.2025.14

12. Triantafyllou S. A., Georgiadis C., Sapounidis T. Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*. 2025. Vol. 71. P. 483–517. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8

13. Welgemoed M., Erasmus D. The Importance of Graduate Attributes in Preparing Law Students for Legal Practice. *Obiter*. 2023. Vol. 44 (4). P. 709–736. DOI: https://doi.org/10.17159/obiter.v44i4.17492

14. Wong B., Chiu Y. L. T., Copsey-Blake M. et al. A mapping of graduate attributes: what can we expect from UK university students? *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41. No. 4. P. 1340–1355. DOI: https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882405

15. Марченко О. Г. Цифровізація вищої юридичної освіти: вітчизняний та закордонний досвід. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 5 (35). С. 1240–1251. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1240-1251

16. Сивий Р. Підготовка магістрів права у Великій Британії (з досвіду навчання в Університеті міста Данді, Шотландія). *Право України*. 2017. № 10. С. 82–94. URL: http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001432216

17. Швардак М. В., Попович О. М. Персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту. *Науковий журнал «Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки»*. 2025. Вип. 1(14). С. 139-156. DOI: https://doi.org/10.32755/sjeducation.2025.01.139

REFERENCES

1. Andreeva, D., & Savova, G. (2024). Artificial Intelligence in the Legal Field: Law Students' Perspective. arXiv. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.09937 [in English]

2. Chebotareva, I., Pashutina, O., & Makhova, V. (2020). Digital Gamification as a Leading Factor in the Educational and Learning Process of Law Students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 441. P. 228–234. DOI: https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.200526.034 [in English]

3. Childs, P., & Firth, N. (2010). "You're Hired!" Bridging the Gap between Law Student Career Aspirations and Employment Opportunities. Plymouth Law Review. 3. P. 142–157. URL: https://pearl.plymouth.ac.uk/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=plcjr [in English]

4. Do Thu, H. (2024). Legal Writing in the United Kingdom: Impact on The Professional Development of Law Students. VNU Journal of Science: Legal Studies. 40(4). P. 94–103. DOI: https://doi.org/10.25073/2588-1167/vnuls.4648 [in English]

5. Hood, C. (2025). Law firms as learning environments: are Higher Apprenticeships in law an emerging face of clinical legal education in England? International Journal of Clinical Legal Education. 32(2). P. 69–93. DOI: https://doi.org/10.19164/ijcle.v32i2.1689 [in English]

6. Martzoukou, K., Kostagiolas, P., Lavranos, C. et al. (2022). A study of university law students' self-perceived digital competences. Journal of Librarianship and Information Science. 54(4). P. 751–769. DOI: https://doi.org/10.1177/09610006211048004 [in English]

7. Nhac, T. H. (2023). Enhancing Legal English Skills for Law Students through Simulation-based Activities. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 22(9). P. 533–549. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.29 [in English]

8. Peoples, L. F. (2025). Artificial Intelligence and Legal Analysis: Implications for Legal Education and the Profession. Law Library Journal. 117(1). DOI: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5123122 [in English]

9. Purizaga-Sorroza, M. A. et al. (2022). Methodological Model for the Research Function in the Professional Training of Lawyers. SDG Journal of Law and Sustainable Development. 10(2). e0222. DOI: https://doi.org/10.37497/sdgs.v10i2.222 [in English]

10. Riega-Virú, Y. B., Vargas-Murillo, A. R., & Pari-Bedoya, I. N. M. (2025). Impact of Gamification on Teaching-Learning Criminal Law: A Quasi-Experimental Study with University Students. TEM Journal. 14(1). P. 612–619. DOI: https://doi.org/10.18421/TEM141-54 [in English]

11. Roper, V., Dunn, R., & Sixsmith, D. (2025). The impact of the Solicitors Qualifying Examination (SQE) on undergraduate legal education in England and Wales: A content analysis. Legal Studies. 45. P. 375–393. DOI: https://doi.org/10.1017/lst.2025.14 [in English]

12. Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review. International Review of Education. 71. P. 483–517. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8 [in English]

13. Welgemoed, M., & Erasmus, D. (2023). The Importance of Graduate Attributes in Preparing Law Students for Legal Practice. Obiter. 44(4). P. 709–736. DOI: https://doi.org/10.17159/obiter.v44i4.17492 [in English]

14. Wong, B., Chiu, Y. L. T., Copsey-Blake, M. et al. (2022). A mapping of graduate attributes: what can we expect from UK university students? Higher Education Research & Development. 41(4). P. 1340–1355. DOI: https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882405 [in English]

15. Marchenko, O. H. (2025). Tsyfrovizatsiia vyshchoi yurydychnoi osvity: vitchyznianyi ta zakordonnyi dosvid [Digitalization of higher legal education: domestic and foreign experience]. Aktualni pytannia u suchasnii nautsi. 5(35). P. 1240–1251. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1240-1251 [in Ukrainian]

16. Syvyi, R. (2017). Pidhotovka mahistriv prava u Velykii Brytanii (z dosvidu navchannia v Universyteti mista Dandi, Shotlandia) [Training of masters of law in Great Britain (from the experience of studying at the University of Dundee, Scotland)]. Pravo Ukrainy. 10. P. 82–94. DOI: http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001432216 [in Ukrainian]

17. Shvardak, M. V., & Popovych, O. M. (2025). Personalizovane navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu [Personalized learning using artificial intelligence]. Naukovyi visnyk Sivershchyny. Seriia: Osvita. Sotsialni ta povedinkovi nauky. 1(14). P. 139–156. DOI: https://doi.org/10.32755/sjeducation.2025.01.139 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОПОВИЧ Оксана– доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: гейміфікація та симуляційне навчання як засоби інтенсифікації професійної підготовки магістрів права: досвід Великої Британії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POPOVYCH Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy Mukachevo State University.

Scientific interests: gamification and simulation training as means of intensifying professional training of masters of law: the experience of Great Britain.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.091.3:004.7
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-353-357

БОРІДКО Ольга –
асистент кафедри української мови
Закладе вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3455-656X
e-mail: olga.boridkoo@gmail.com

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

У статті досліджується феномен медіаграмотності як ключового компетентнісного ресурсу сучасної освіти в умовах її цифрової трансформації. Розглядаються теоретичні підходи до визначення медіаграмотності, підкреслюється її багатовимірний характер, що охоплює критичне осмислення медійного контенту, інформаційну самостійність, здатність до ефективного використання цифрових технологій та формування етичної та відповідальної комунікації в різноманітних інформаційних середовищах.

Особлива увага приділяється впливу цифровізації на освітні процеси, зокрема інтеграції електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання, адаптивних систем навчання та інструментів штучного інтелекту у навчально-виховну практику. Досліджуються переваги та виклики, пов'язані з формуванням медіаграмотності у студентів та педагогів, зокрема ризики інформаційної маніпуляції, дезінформації, фейкових новин, цифрової нерівності та феномену інформаційного перенавантаження.

На емпіричному рівні розглядаються сучасні методи розвитку медіаграмотності в освітніх закладах різних рівнів, від початкової до вищої освіти, із застосуванням інтерактивних педагогічних стратегій, гейміфікації, проєктної та проблемно-орієнтованої діяльності, а також цифрових інструментів для аналізу та критичного осмислення інформації. Акцентується на необхідності системного підходу, який поєднує технологічну, педагогічну та соціально-культурну складові освітнього процесу, забезпечуючи формування у здобувачів освіти компетентностей критичного мислення, інформаційної безпеки, цифрової етики та відповідального цифрового спілкування.

У статті підкреслюється, що медіаграмотність у контексті цифрової трансформації освіти виступає як ключовий чинник адаптації навчального процесу до вимог сучасного інформаційного суспільства, інтеграції інноваційних освітніх технологій та підвищення загальної ефективності освітніх практик.

Ключові слова: *медіаграмотність, цифрова трансформація, освіта, критичне мислення, цифрові компетентності, інформаційна безпека, інноваційні освітні технології, цифрова етика, інформаційна культура.*

BORIDKO Olha –
Assistant of the Department of Ukrainian Language
Higher Education Institution «Podillia State University»
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3455-656X
e-mail: olga.boridkoo@gmail.com

MEDIA LITERACY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

The article explores the phenomenon of media literacy as a key competency resource of modern education in the context of its digital transformation. Theoretical approaches to defining media literacy are analyzed, emphasizing its multidimensional nature, which encompasses critical evaluation of media content, information autonomy, the ability to effectively use digital technologies, and the development of ethical and responsible communication in diverse information environments.

Particular attention is given to the impact of digitalization on educational processes, including the integration of electronic educational resources, distance learning platforms, adaptive learning systems, and artificial intelligence tools into pedagogical practice. The advantages and challenges associated with developing media literacy among students and educators are examined, including risks of information manipulation, disinformation, fake news, digital inequality, and the phenomenon of information overload.

At the empirical level, contemporary methods for developing media literacy in educational institutions of different levels, from primary to higher education, are considered. These include the use of interactive teaching strategies, gamification, project-based and problem-oriented learning, as well as digital tools for analysis and critical interpretation of information. Emphasis is placed on the need for a systemic approach that integrates technological, pedagogical, and socio-cultural components of the educational process, ensuring the formation of competencies in critical thinking, information security, digital ethics, and responsible digital communication among learners.

The article highlights that media literacy in the context of the digital transformation of education serves as a crucial factor in adapting the educational process to the demands of the modern information society, integrating innovative educational technologies, and enhancing the overall effectiveness of educational practices.

Key words: *media literacy, digital transformation, education, critical thinking, digital competencies, information security, innovative educational technologies, digital ethics, information culture.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі цифрові технології стають невід'ємною складовою всіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. Цифрова трансформація освітніх процесів передбачає не лише впровадження інноваційних платформ та інструментів навчання, але й формування нових компетентностей у здобувачів освіти та педагогів. Однією з таких ключових компетентностей є медіаграмотність – здатність критично оцінювати, аналізувати та ефективно використовувати інформацію, що надходить з різних медійних джерел.

Актуальність дослідження медіаграмотності обумовлюється кількома взаємопов'язаними факторами. По-перше, стрімке зростання обсягу цифрової інформації та її доступності створює як нові можливості для навчання, так і серйозні виклики у сфері перевірки достовірності контенту. Зокрема, проблема дезінформації, фейкових новин, маніпулятивного медійного контенту та інформаційного перенавантаження стає все більш помітною в освітньому середовищі.

По-друге, цифровізація освіти ставить перед закладами освіти завдання не тільки забезпечити доступ до сучасних технологій, а й формувати у студентів та педагогів компетентності, необхідні для безпечного та ефективного використання інформаційного простору. Медіаграмотність у цьому контексті виступає як механізм адаптації до цифрового інформаційного середовища, що дозволяє забезпечити критичне мислення, інформаційну самостійність та відповідальну комунікацію.

Актуальність проблеми підтверджується світовою практикою: країни з розвиненою цифровою освітою включають медіаграмотність до базових освітніх стандартів та навчальних програм. В Україні процес цифрової трансформації освіти також набирає обертів, проте формування медіаграмотності здобувачів освіти залишається недостатньо системним та потребує наукового осмислення, методичного забезпечення та інтеграції у різні рівні освітнього процесу.

Таким чином, дослідження медіаграмотності у контексті цифрової трансформації освіти є надзвичайно актуальним та своєчасним, оскільки воно дозволяє визначити ефективні шляхи підвищення якості освітніх практик, розвитку ключових компетентностей та формування відповідального ставлення до цифрової інформації серед учасників навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській педагогічній науці питання медіаграмотності та її ролі в освітньому процесі активно досліджується як одна з ключових компетентностей цифрової доби. Значна увага приділяється не лише теоретичному осмисленню поняття медіаграмотності, а й практичним аспектам її впровадження в різні рівні освіти. Однією з важливих праць є дослідження Анастасії Ласкової-Ярмоленко та Тетяни Слинькової, присвячене медіаграмотності в системі освіти як вимозі сучасності у сфері соціальної комунікації. Авторки підкреслюють, що медіаграмотність передбачає не лише критичне сприйняття і аналіз медіатекстів, але й розуміння політичних і культурних контекстів медіаповідомлень. Вони наголошують на важливості підвищення рівня обізнаності всіх учасників освітнього процесу щодо використання цифрових ресурсів та штучного інтелекту, що стає особливо актуальним у сучасних умовах інформаційної невизначеності та цифрової трансформації освіти [1].

На рівні практичних підходів до формування медіаграмотності, дослідження Олесі Слижук демонструє, що впровадження медіаосвітніх елементів у навчальні курси не лише розширює інфор-

маційно-комунікаційні компетентності учнів, але й дозволяє інтегрувати критичне мислення та аналіз медіаконтенту у предметну освітню діяльність [3].

Також важливо згадати роботу Сергія Терепищого та Анастасії Костенко, які розробляють теоретичні основи взаємозв'язку між медіаграмотністю та інформаційною безпекою в освіті. Автори аргументують необхідність не лише загальної медіаграмотності, а й її глибшого розуміння з точки зору захисту від маніпулятивних впливів цифрового середовища, що особливо актуально для педагогів як носіїв знань і формувачів критичного мислення у здобувачів освіти [5].

Отже, останні дослідження як теоретично, так і методично підкреслюють значення медіаграмотності у сучасній освіті, зосереджуючись на її впровадженні в навчальні програми, розвиткові компетентностей учнів і педагогів, а також на зв'язку з інформаційною безпекою і цифровою трансформацією освітнього процесу.

Метою статті є дослідження медіаграмотності як ключової компетентності сучасної освіти в умовах її цифрової трансформації, визначення теоретичних та практичних аспектів формування медіаграмотності у здобувачів освіти та педагогів, а також аналіз сучасних методів і стратегій її інтеграції в освітній процес. Стаття спрямована на осмислення ролі медіаграмотності у забезпеченні критичного мислення, інформаційної самостійності, цифрової етики та відповідального комунікаційного потенціалу в умовах інтенсивної цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіаграмотність у контексті цифрової трансформації освіти виступає як комплексна компетентність, що поєднує когнітивні, соціокультурні та техніко-технологічні компоненти. Наукові дослідження останніх років свідчать, що у цифровому середовищі здобувачі освіти стикаються з величезним потоком інформації, що включає як науково-обґрунтовані дані, так і дезінформацію, фейкові новини, маніпулятивні медіатексти. Саме здатність критично оцінювати джерела інформації, аналізувати логіку повідомлень, ідентифікувати маніпуляції та формувати власну аргументовану позицію стає вирішальним фактором освітньої компетентності.

У працях сучасних українських дослідників медіаграмотність розглядається як багатовимірна категорія. Так, Сергій Терепищий підкреслює соціально-педагогічний аспект медіаграмотності, відзначаючи її роль у формуванні критичного мислення і соціальної відповідальності здобувачів освіти. Автор вказує, що медіаграмотність не може бути зведена до технічних умінь користування цифровими платформами, вона охоплює аналіз змісту медійного повідомлення, оцінку його достовірності, а також усвідомлення соціальних наслідків поширення інформації. Такий підхід дозволяє формувати у студентів здатність до самостійної інформаційної діяльності, що відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства [4].

У наукових працях Анастасії Ласкової-Ярмоленко медіаграмотність розглядається через призму технологічних інструментів. Авторка акцентує увагу на застосуванні інтерактивних навчальних платформ, електронних освітніх ресурсів та адаптивних систем, які дозволяють студентам аналізувати великі обсяги інформації, перевіряти її достовірність та оцінювати надійність джерел. Ласкова-Ярмоленко підкреслює, що сучасний освітній процес потребує комплексного підходу, де критичне мислення інтегрується із цифровими навичками, а формування медіаграмотності відбувається не окремо, а в контексті загальної освітньої стратегії [1].

Серед новітніх досліджень важливе значення мають роботи, присвячені взаємозв'язку медіаграмотності та цифрової етики. Так, у дослідженнях 2021-2023 років зазначено, що медіаграмотність в освітньому процесі не обмежується здатністю аналізувати інформацію, а включає формування етичних норм поведінки у цифровому середовищі, відповідальності за власні комунікації та уміння протидіяти маніпуляціям. Впровадження медіаосвітніх практик у навчальні курси дозволяє учням не лише розвивати критичне мислення, але й усвідомлювати соціальний вплив медіаконтенту та цифрових технологій, що є надзвичайно актуальним у сучасних умовах глобальної інформаційної взаємодії.

Ключовим аспектом сучасних підходів до медіаграмотності є її інтеграція з іншими компетентностями, зокрема інформаційною безпекою та цифровою компетентністю. Дослідження показують, що здобувачі освіти, які проходять системні курси з медіаграмотності, демонструють більш високий рівень обізнаності щодо безпечного використання цифрових платформ, аналізу інформаційних потоків та розпізнавання фейкових повідомлень. Це дозволяє розглядати медіаграмотність не як ізольовану навичку, а як комплексну компетентність, що підвищує якість освітнього процесу, сприяє розвитку критичного мислення та забезпечує підготовку до активної участі в інформаційному суспільстві.

Наукова новизна дослідження полягає у поєднанні соціально-культурного, технологічного та педагогічного вимірів медіаграмотності у цілісну модель формування компетентності здобувачів освіти. Такий підхід дозволяє враховувати сучасні виклики цифрового середовища, зокрема поширення дезінформації, інформаційне перевантаження та маніпулятивні практики, і пропонує комплексні освітні стратегії, які інтегрують медіаграмотність у всі ланки освітнього процесу.

Таким чином, сучасна українська наука визначає медіаграмотність як багатовимірну компетентність, що поєднує знання, уміння та етичні підходи до інформації, і розглядає її як невід'ємний чинник цифрової трансформації освіти, здатний забезпечити якісну підготовку здобувачів освіти до життя і професійної діяльності в інформаційно насиченому середовищі.

Важливим аспектом розвитку медіаграмотності є інтеграція навчальних практик із міждисциплінарними підходами, що передбачають

використання знань з психології, соціології, лінгвістики та інформатики. Такий підхід дозволяє здобувачам освіти усвідомлювати не лише технічні та когнітивні аспекти інформаційної діяльності, а й психологічні механізми впливу медіаконтенту на сприйняття, поведінку та прийняття рішень. У процесі формування медіаграмотності значну роль відіграє розвиток навичок саморефлексії та метакогнітивних стратегій, що дозволяють оцінювати власну сприйнятливість до інформаційних впливів і критично переосмислювати власні інформаційні практики.

Додатково, ефективність медіаосвітніх програм зростає при застосуванні практичних сценаріїв навчання, які моделюють реальні інформаційні ситуації, включаючи роботу з великими даними, перевірку фактів, виявлення маніпуляційних технологій і алгоритмічних впливів на цифрових платформах. Це дозволяє студентам не лише набувати навичок аналізу контенту, а й формувати стійкість до дезінформації та критично оцінювати інформаційне середовище з позиції власної відповідальності.

Особливе значення у сучасних освітніх програмах набуває розвиток цифрової самоідентичності та навичок безпечної комунікації в онлайн-просторі. Це включає усвідомлення прав та обов'язків користувача цифрових платформ, здатність формулювати аргументовані позиції у віртуальних дискусіях та етичне використання цифрових ресурсів. Впровадження таких компетентностей дозволяє створювати середовище, де здобувачі освіти стають не лише пасивними споживачами інформації, а активними учасниками цифрового простору, здатними впливати на його якість і безпеку.

Крім того, розвиток медіаграмотності передбачає постійне оновлення навчальних стратегій з урахуванням швидких технологічних змін та появи нових форм цифрових медіа. Це створює необхідність у впровадженні адаптивних методик навчання, що дозволяють швидко інтегрувати нові інструменти, платформи та підходи до перевірки достовірності інформації. У цьому контексті медіаграмотність виступає як динамічна компетентність, здатна еволюціонувати разом із розвитком цифрового середовища та інформаційних технологій.

Медіаграмотність у сучасній освіті розглядається не лише як знання та уміння опрацьовувати інформацію, а й як формування цілісної компетентності, що охоплює когнітивні, соціокультурні, етичні та технологічні аспекти, сприяє розвитку критичного мислення, цифрової відповідальності та здатності до самостійної інформаційної діяльності в умовах глобальної інформаційної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Аналіз сучасних наукових підходів до медіаграмотності у контексті цифрової трансформації освіти дозволяє констатувати, що ця компетентність набуває стратегічного значення для формування здатності здобувачів освіти до самостійного прийняття рішень у цифровому середовищі. Педагогічна практика свідчить, що інтеграція медіаосвітніх компонентів у навчальні програми сприяє підвищенню адаптивності студентів та учнів до динамічних умов інформаційного простору, що є важливим чинником сучасної освіти.

Висновки дослідження підтверджують, що медіаграмотність виступає каталізатором розвитку міждисциплінарних компетентностей, включаючи аналітичне мислення, інформаційний менеджмент та здатність до міжособистісної цифрової взаємодії. Зокрема, її формування стимулює розвиток навичок самоконтролю, критичної оцінки джерел і адекватного реагування на цифрові виклики, що забезпечує підвищення рівня незалежності та відповідальності здобувачів освіти у професійній і соціальній діяльності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з кількома ключовими аспектами. По-перше, необхідно вивчати ефективність інтеграції медіаосвітніх модулів у різні дисципліни та освітні рівні, визначати оптимальні методики оцінки сформованості медіаграмотності та розробляти критерії її вимірювання. По-друге, важливо досліджувати вплив різних цифрових платформ та інструментів штучного інтелекту на розвиток медіаграмотності, зокрема з точки зору адаптивності навчального процесу та персоналізації освітніх стратегій.

Крім того, майбутні дослідження можуть бути спрямовані на формування інтегрованих моделей медіаграмотності, що поєднують когнітивні, етичні та технологічні аспекти, а також на вивчення соціокультурних чинників, які впливають на сприйняття і застосування медіаосвітніх практик у різних регіонах і закладах освіти. Це дозволить створювати більш гнучкі, комплексні та адаптовані до сучасних викликів освітні програми.

Отже, медіаграмотність у цифровому освітньому середовищі розглядається не лише як засіб підвищення академічної успішності, але й як чинник формування особистісної автономії, цифрової етики та критичного мислення. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть забезпечити науково-обгрунтовані рекомендації для практиків освіти щодо розробки навчальних програм та стратегій розвитку медіа-компетентностей, сприяючи становленню більш стійкої та адаптивної освітньої системи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ласкова-Ярмоленко А., Слинькова Т. Медіаграмотність в системі освіти: вимоги сучасності у сфері соціальної комунікації. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2024. №1(32). С. 100-105. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-100-105

2. Підгурська В., Голубовська І. Формування медіаграмотності майбутніх учителів в процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. №13(1). С. 46-51. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i1-006

3. Слижук О. Напрями розвитку медіаграмотності учнів читачів у 7–9 му класах НУШ. *Studia Methodologica.* 2024. № 57. С. 355-361. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-1222.2024-57-36

4. Терепищий, С. О. Медіаграмотність в контексті критичного мислення. Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії

освіти та освітньої політики : матеріали доповідей та виступів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 11 травня 2023 року м. Київ / Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 70-73.

5. Терепищий С. О., Костенко А. М., Богомаз О. Наукові підходи до медіаграмотності освітян. *Вища освіта України.* 2021. №2(81). С. 53-59. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.2(81).07

REFERENCES

1. Laskova-Yarmolenko, A., Slynkova, T. (2024). Mediahramotnist v systemi osvity: vymohy suchasnosti u sferi sotsialnoi komunikatsii [Media literacy in the education system: Contemporary requirements in the field of social communication]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy. №1(32). S. 100-105. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-100-105 [in Ukrainian]

2. Pidhurska, V., Holubovska, I. (2024). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Developing media literacy of future teachers in the process of studying Ukrainian for professional purposes]. Osvita. Innovatyka. Praktyka. №13(1). S. 46-51. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i1-006 [in Ukrainian]

3. Slyzhuk, O. (2024). Napriamy rozvytku mediahramotnosti uchniv chytachiv u 7–9 mu klasakh NUSh. Studia Methodologica [Directions for the development of media literacy of student readers in grades 7–9 of the New Ukrainian School]. №57. S. 355-361. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-1222.2024-57-36 [in Ukrainian]

4. Terepyshchyi, S. O. (2023). Mediahramotnist v konteksti krytychnoho myslennia [Media literacy in the context of critical thinking]. Kontseptualni, metodolohichni ta praktychni problemy sotsialnoi filosofii, filosofii osvity ta osvitnoi polityky : materialy dopovidei ta vystupiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 11 travnia 2023 roku m. Kyiv / Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova. S. 70-73. [in Ukrainian]

5. Terepyshchyi, S. O., Kostenko, A. M., Bohomaz, O. (2021). Naukovi pidkhody do mediahramotnosti osvitian [Scientific approaches to educators' media literacy]. Vyshcha osvita Ukrainy. №2(81). S. 53-59. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.2(81).07 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОРІДКО Ольга – асистент кафедри української мови Закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: Наукові інтереси викладача зосереджені на дослідженні медіаграмотності в умовах цифрової трансформації освіти та впровадженні ефективних педагогічних практик формування критичного мислення здобувачів освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BORIDKO Olha – Assistant of the Department of Ukrainian Language Higher Education Institution «Podillia State University».

Scientific interests: The lecturer's research interests focus on media literacy in the context of digital transformation of education and the implementation of effective pedagogical practices for developing learners' critical thinking.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 12.01.2026 р.

УДК 37.091.33:004.7:001.8
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-357-361

ЧАЙКОВСЬКА Ульяна –
асистент кафедри української мови
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4833-5593
e-mail: ulyanaachaikovska@gmail.com

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

У статті здійснено комплексний аналіз методичних аспектів використання цифрових технологій у сучасному освітньому процесі. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією освіти, трансформацією педагогічних підходів та зростанням ролі інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація методичних підходів до використання цифрових технологій у навчанні, а також визначення їхнього впливу на ефективність освітнього процесу.

У ході дослідження проаналізовано наукові джерела з проблеми цифрової дидактики, педагогічних інновацій та електронного навчання, узагальнено сучасні підходи до впровадження цифрових інструментів у навчальну діяльність. Розкрито методичні особливості використання освітніх платформ, мультимедійних ресурсів, хмарних сервісів, систем управління навчанням та інтерактивних цифрових засобів. Особливу увагу приділено дидактичним умовам ефективного застосування цифрових технологій, зокрема їх відповідності цілям навчання, віковим та індивідуальним особливостям здобувачів освіти, а також рівню цифрової компетентності педагогів.

У статті обґрунтовано, що методично виважене використання цифрових технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійної роботи. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язаних із розробленням моделей інтеграції цифрових технологій у навчальний процес та вдосконаленням методичної підготовки педагогічних кадрів в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: *цифрові технології; освітній процес; методичні аспекти; інформаційно-комунікаційні технології; цифрова компетентність; електронне навчання; педагогічні інновації; цифровізація освіти.*

CHAIKOVSKA Uliana –
Assistant of the Department of Ukrainian Language
Higher Education Institution «Podillia State University»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4833-5593
e-mail: ulyanaachaikovska@gmail.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

The article presents a comprehensive analysis of the methodological aspects of using digital technologies in the modern educational process. The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of education, the transformation of pedagogical approaches, and the increasing role of information and communication technologies in the formation of key and subject-specific competencies of learners. The purpose of the article is to provide a theoretical justification and systematization of methodological approaches to the use of digital technologies in education, as well as to identify their impact on the effectiveness of the educational process.

In the course of the study, scientific sources on digital didactics, pedagogical innovations, and e-learning were analyzed, and modern approaches to the implementation of digital tools in educational activities were generalized. The methodological features of using educational platforms, multimedia resources, cloud services, learning management systems, and interactive digital tools are revealed. Particular attention is paid to the didactic conditions for the effective use of digital technologies, including their alignment with learning objectives, the age and individual characteristics of learners, and the level of teachers' digital competence.

The article substantiates that the methodologically grounded use of digital technologies contributes to increased learning motivation, the activation of cognitive activity, the development of critical thinking, and the formation of independent learning skills. Prospects for further research related to the development of models for integrating digital technologies into the educational process and improving the methodological training of teaching staff in the context of the digital transformation of education are identified.

Key words: *digital technologies; educational process; methodological aspects; information and communication technologies; digital competence; e-learning; pedagogical innovations; digitalization of education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким упровадженням цифрових технологій у всі сфери людської діяльності, зокрема й у систему освіти. Процеси цифровізації, інформатизації та глобалізації зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу та актуалізують пошук ефективних методичних рішень щодо використання цифрових технологій у навчанні. В умовах переходу до інформаційного суспільства освіта виступає ключовим чинником формування конкурентоспроможної, мобільної та цифрово компетентної особистості.

Застосування цифрових технологій у навчанні відкриває широкі можливості для підвищення якості освіти, індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та розвитку їхніх ключових і предметних компетентностей. Водночас ефективність використання цифрових інструментів значною мірою залежить не лише від наявності технічних ресурсів, а й від методичної доцільності, педагогічної обґрунтованості та системності їх упровадження в освітній процес. Недостатньо продумане або формальне використання цифрових технологій може не забезпечити очікуваних освітніх результатів і навіть ускладнити навчальну діяльність.

Актуальність дослідження також зумовлена суперечностями між зростаючими вимогами до цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти та недостатнім рівнем методичної підготовленості до ефективного використання цифрових технологій у навчанні. У практиці закладів освіти нерідко спостерігається фрагментарне застосування цифрових засобів без належного врахування дидактичних принципів, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також цілей і змісту навчання.

Особливої значущості проблема методичних аспектів використання цифрових технологій набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, які потребують від педагогів нових підходів до організації взаємодії, контролю й оцінювання навчальних досягнень, мотивації та підтримки навчальної активності здобувачів освіти. Це актуалізує необхідність наукового осмислення та систематизації методичних підходів до інтеграції цифрових технологій у навчальний процес.

Таким чином, потреба в теоретичному обґрунтуванні методичних засад використання цифрових технологій у навчанні, визначенні дидактичних умов їх ефективного застосування та узагальненні сучасних педагогічних підходів зумовлює актуальність даного дослідження. Розв'язання означеної проблеми сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та забезпеченню відповідності освіти вимогам цифрової трансформації суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню використання цифрових технологій у навчанні приділено значну увагу в сучасних наукових дослідженнях, що зумовлено їхньою роллю у трансформації освітнього процесу під впливом цифрової революції, дистанційного навчання та інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі рівні освіти. Аналіз останніх публікацій дозволяє виокремити основні напрями наукового осмислення проблеми та методичні підходи, які розробляються сучасними українськими дослідниками.

Дослідження О. Хомишак (2022) присвячене використанню цифрових технологій у лінгвометодичній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Ґрунтуючись на класифікації цифрових засобів, авторка пропонує дидактичну типологію інструментів та методів, що використовуються на різних стадіях формування комунікативної компетентності, що має безпосереднє методичне значення для педагогічної практики та теорії [4].

Праці О. Бескорси і Л. Гаврілової (2023) висвітлюють цифрові технології в науково-педагогічних дослідженнях магістрантів, аналізуючи використання цифрових платформ, дистанційних курсів та онлайн-інструментів на всіх етапах наукової діяльності. Авторки розглядають нові поняття цифрової освіти, цифрової науки та цифрової педагогіки, що розширює науково-методичне розуміння цифрових технологій як дослідницького та освітнього ресурсу [2].

Також слід згадати актуальні праці, що стосуються загальних проблем цифровізації освітнього середовища: дослідження С. Яценка (2025) розглядає цифровізацію освітнього процесу як сучасну науково-педагогічну проблему, аналі-

зуючи можливості та виклики інтеграції ІКТ у різні складові навчання [5].

Таким чином, науковий дискурс щодо використання цифрових технологій у навчанні в Україні характеризується широким спектром тематичних напрямів – від загальних концептуально-дидактичних засад до спеціалізованих педагогічних контекстів. Ці дослідження підтверджують тенденцію до інтеграції цифрових технологій у всі ланки освітнього процесу та підкреслюють важливість методичного супроводу такої інтеграції.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та узагальнення методичних аспектів використання цифрових технологій у навчанні, а також визначення дидактичних умов їх ефективного впровадження в сучасний освітній процес. У межах дослідження передбачається систематизація сучасних наукових підходів до застосування цифрових інструментів у навчальній діяльності та аналіз їх впливу на підвищення якості освіти, мотивації й пізнавальної активності здобувачів освіти.

Реалізація поставленої мети спрямована на виявлення педагогічно доцільних шляхів інтеграції цифрових технологій у навчальний процес з урахуванням цілей навчання, змісту освіти, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також рівня цифрової компетентності педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрові технології в сучасному навчанні слід розглядати не лише як технічний інструментарій, а як складову цілісної педагогічної системи, що трансформує структуру, зміст і методи навчальної діяльності. Методичний вимір їх використання полягає у визначенні таких способів інтеграції цифрових засобів, які забезпечують досягнення запланованих освітніх результатів і відповідають дидактичним принципам навчання.

Цифровізація освіти постає як комплексний і динамічний процес, що нині є невід'ємною складовою розвитку сучасних освітніх систем. Вона передбачає системне впровадження цифрових технологій у всі рівні та компоненти освітньої діяльності – від організації навчального середовища до модернізації методик викладання, оцінювання результатів навчання та управління освітніми закладами. У контексті глобального технологічного поступу цифрові інструменти дедалі активніше використовуються для оптимізації освітнього процесу, розширення доступу до знань і підвищення якості освітніх послуг.

Сучасні підходи до цифровізації освітнього процесу охоплюють широкий спектр стратегій, спрямованих на інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальну практику, зокрема використання електронних освітніх платформ, систем управління навчанням (LMS), хмарних сервісів, мультимедійних ресурсів, цифрових бібліотек, інструментів онлайн-комунікації та аналітики навчальних досягнень. Такі технології сприяють формуванню гнучкого освітнього середовища, яке підтримує індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти, стимулює їхню пізнавальну активність та забезпечує умови для безперервного навчання.

Водночас інтеграція цифрових технологій в освітню сферу не зводиться лише до механічного впровадження нових технічних засобів. Йдеться про глибинну трансформацію педагогічної парадигми, що охоплює зміну способів подання навчального контенту, характеру взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також підходів до моніторингу й оцінювання результатів навчання. Цифровізація сприяє переходу від традиційної репродуктивної моделі навчання до компетентнісно орієнтованого та студентоцентрованого підходу, у межах якого здобувач освіти виступає активним суб'єктом власного навчання.

Окремої уваги заслуговує роль педагогічних працівників у процесі цифрової трансформації освіти. Від рівня сформованості їхньої цифрової компетентності залежить ефективність використання цифрових ресурсів, здатність адаптувати навчальні матеріали до онлайн- та змішаних форматів, а також уміння застосовувати цифрові інструменти для формувального оцінювання й зворотного зв'язку. Таким чином, цифровізація освіти потребує не лише технічного забезпечення, а й системної підготовки педагогів, розвитку їхньої цифрової культури та методичної готовності до роботи в інноваційному освітньому середовищі.

На думку О. Хомишак, методична цінність цифрових технологій полягає у створенні умов для варіативності навчальних траєкторій. Авторка акцентує увагу на тому, що цифрові засоби дають змогу адаптувати навчальний процес до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, забезпечуючи диференціацію завдань і темпу навчання. У цьому контексті методичне завдання педагога полягає в проєктуванні таких навчальних сценаріїв, у яких цифрові технології виступають інструментом підтримки індивідуального розвитку [4].

Особливого значення набуває питання методичного забезпечення контролю та оцінювання результатів навчання з використанням цифрових технологій. Цифрові інструменти дозволяють реалізувати формувальне оцінювання, забезпечити оперативний зворотний зв'язок і залучити здобувачів освіти до самооцінювання та взаємооцінювання, такі підходи сприяють усвідомленню навчальних цілей та підвищенню відповідальності за результати власної навчальної діяльності.

Методичні аспекти використання цифрових технологій у навчальному процесі охоплюють не лише технічне впровадження ІКТ, а й педагогічні підходи до їх застосування для підвищення ефективності навчання. Сучасні цифрові інструменти дозволяють організувати навчання таким чином, щоб забезпечити доступність навчального контенту, гнучкість у виборі форм взаємодії та адаптацію освітнього процесу до потреб окремого здобувача. Використання платформ дистанційного навчання, мультимедійних засобів та інтерактивних сервісів сприяє не лише передачі знань, а й розвитку критичного мислення, самостійності, творчого підходу до розв'язання навчальних завдань.

Методично важливо не обмежуватися лише демонстрацією технологій, а інтегрувати їх у загальний навчальний цикл: від планування заняття до підведення підсумків. Наприклад, використання онлайн-тестів дає змогу не тільки оцінити рівень засвоєння матеріалу, а й сформувати у студентів навички самоконтролю та самооцінювання. Застосування соціальних платформ і хмарних сервісів сприяє організації співпраці, проєктної діяльності, дискусійних форумів, що суттєво підвищує мотивацію здобувачів навчання.

Крім того, цифрові технології відкривають нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу: адаптивні курси, персоналізовані навчальні траєкторії, інтерактивні симуляції дозволяють враховувати індивідуальні темпи та стилі навчання здобувачів. Важливо також розвивати цифрову компетентність педагогів, оскільки ефективне використання ІКТ залежить від уміння інтегрувати цифрові ресурси у зміст і методи навчання.

Загалом, методичне застосування цифрових технологій сприяє створенню сучасного освітнього середовища, яке підтримує активне, гнучке й інтерактивне навчання, розвиває ключові компетентності здобувачів та відповідає викликам цифрової епохи [2].

Методична доцільність цифрових технологій проявляється у можливості створення гнучких навчальних сценаріїв, орієнтованих на розвиток пізнавальної автономії, здатності до саморегуляції та відповідальності за власне навчання. У цьому аспекті цифрове середовище виступає не лише засобом передачі навчального матеріалу, а й простором для формування метакогнітивних умінь та рефлексивної діяльності здобувачів освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного дослідження встановлено, що методичні аспекти використання цифрових технологій у навчанні потребують системного педагогічного осмислення в контексті динамічних змін освітнього середовища. Цифрові технології доцільно розглядати як інструмент педагогічного проєктування, що впливає на структуру навчального заняття, характер навчальних завдань і способи організації освітньої взаємодії. Такий підхід дозволяє переосмислити роль педагога як організатора й модератора навчального процесу в цифровому середовищі.

Обґрунтовано, що ефективність методичного використання цифрових технологій визначається здатністю інтегрувати їх у навчальний процес на основі педагогічної рефлексії та аналізу освітніх результатів. Це передбачає свідомий вибір цифрових інструментів залежно від навчальних завдань, рівня підготовки здобувачів освіти та особливостей навчального контексту. Такий підхід мінімізує ризики формального використання цифрових ресурсів і сприяє досягненню стійких освітніх результатів.

Перспективи подальших наукових розвідок напряму вбачаються у розробленні й апробації методичних моделей інтеграції цифрових технологій у різні освітні галузі та рівні освіти. Актуальним є дослідження механізмів поєднання цифрових і традиційних методів навчання в умовах змішаного формату, а також вивчення впливу цифрових технологій на формування навчальної мотивації та академічної доброчесності.

Подальших досліджень потребує проблема методичної підготовки педагогів до роботи в цифровому освітньому середовищі, зокрема формування здатності до проєктування цифрово орієнтованих навчальних курсів і використання аналітичних даних для вдосконалення освітнього процесу. Перспективним напрямом є також аналіз можливостей штучного інтелекту та адаптивних цифрових систем у контексті персоналізації навчання.

Отримані результати можуть слугувати теоретичною основою для подальших емпіричних досліджень і практичних розробок, спрямованих на підвищення якості освіти та забезпечення її відповідності сучасним викликам цифрової трансформації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Базелюк О. Формування цифрової культури педагогічних працівників у закладах професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти.* 2018. Випуск 6(53). С. 23-36.

2. Бескорса О. Ю., Гаврілова Л. Г. Цифрові технології в науково-педагогічних дослідженнях майбутніх магістрів початкової освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2023. № 1. С. 4-57. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.1.2022.275154

3. Биков В., Спірін О., Білощинський А., Кучанський О. Відкриті цифрові системи в оцінюванні результатів науково-педагогічних досліджень. *Information Technologies and Learning Tools.* 2020. Випуск 75 (1). С. 294-315.

4. Хомишак О. Використання цифрових технологій у лінгвометодичній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Науковий вісник *Інформаційні технології та засоби навчання.* №2(88). 2022. С. 38-55 DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654

5. Яценко С. Л. Цифровізація освітнього процесу закладів освіти як актуальна науково-педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2025. № 121. С. 46-60 DOI: 10.35433/pedagogy.2(121).2025.4.

REFERENCES

1. Bazeliuk, O. (2018). Formuvannia tsyfrovoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv u zakladakh profesiinoi osvity [Formation of digital culture of pedagogical staff in vocational education institutions]. Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Vypusk 6(53). S. 23-36. [in Ukrainian]

2. Beskorsa, O. Yu., Havrilova, L. H. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii v naukovo-pedahohichnykh doslidzhenniakh maibutnikh mahistriv pochatkovoi osvity [Digital technologies in scientific and pedagogical research of future masters of primary education]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty. № 1. S. 4-57. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.1.2022.275154 [in Ukrainian]

3. Bykov, V., Spirin, O., Biloshchynskyi, A., Kuchanskyi, O. (2020). Vidkryti tsyfrovi systemy v otsiniuvanni rezultativ naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Open digital systems in evaluating the results of scientific and pedagogical research]. Information Technologies and Learning Tools. Vypusk 75 (1). S. 294-315. [in Ukrainian]

4. Khomyshak, O. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u linhvometodychnii pidhotovtsi maibutnikh

uchyteliv inozemnykh mov [Use of digital technologies in linguistic and methodological training of future foreign language teachers]. Naukovyi visnyk Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia. №2(88). S. 38-55 DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654 [in English]

5. Iatsenko, S. L. (2025). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu zakladiv osvity yak aktualna naukovo-pedahohichna problema [Digitalization of the educational process of educational institutions as a relevant scientific and pedagogical problem]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky. № 121. S. 46-60 DOI: 10.35433/pedagogy.2(121).2025.4. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧАЙКОВСЬКА Ульяна – асистент кафедри української мови Закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: Наукові інтереси автора зосереджені на дослідженні методичних аспектів інтеграції цифрових технологій в освітній процес, зокрема ефективних педагогічних стратегій їх використання для підвищення якості навчання та розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHAIKOVSKA Uliana – Assistant of the Department of Ukrainian Language Higher Education Institution «Podillia State University».

Scientific interests: The author's research interests focus on studying the methodological aspects of integrating digital technologies into the educational process, particularly effective pedagogical strategies for their use in improving learning quality and developing learners' digital competence.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 12.01.2026 р.

УДК 378.147:37.013.42
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-361-366

ДЕРЕНЮК Мар'яна –
доктор філософії, асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6914-8797
e-mail: mariana.dereniuk@cnu.edu.ua

ПАСКА Тарас –
доктор філософії, асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4579-388X
e-mail: taras.paska@cnu.edu.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ ЯК ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретико-методичне обґрунтування використання тренінгу як інтерактивної педагогічної технології у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту та методичного забезпечення освітнього процесу в умовах цифровізації, інтеграції в європейський освітній простір та зростання вимог до рівня сформованості професійної компетентності здобувачів освіти.

На основі аналізу наукових джерел узагальнено підходи до трактування поняття «тренінг» у сучасному педагогічному дискурсі, що дозволило уточнити його сутнісні характеристики як інтерактивної технології навчання, спрямованої на організацію активної, практико-орієнтованої діяльності здобувачів освіти, побудованої на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, моделювання професійних ситуацій та рефлексивного осмислення досвіду.

У дослідженні визначено та схарактеризовано організаційно-методичні засади реалізації тренінгових технологій у системі професійної підготовки, зокрема обґрунтовано доцільність їх поетапної інтеграції в освітній процес (мотиваційний, актуалізаційний, діяльнісний, рефлексивний, оціночний етапи), розкрито змістове наповнення кожного етапу, відповідні методи та очікувані результати навчання. Доведено, що поетапна організація тренінгового навчання забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності та формуванню здатності до самостійного прийняття професійних рішень.

Обґрунтовано педагогічний потенціал тренінгу як засобу формування професійних, комунікативних і рефлексивних компетентностей, а також розвитку гнучких навичок (soft skills) майбутніх фахівців. Конкретизовано методичні аспекти реалізації тренінг-курсу «Технології і методика професійної освіти», що передбачає інтеграцію інтерактивних методів навчання та використання цифрових інструментів в освітньому процесі. Практичну значущість дослідження становить можливість застосування запропонованих підходів у закладах вищої та професійної освіти з метою підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язано з розробленням критеріїв і показників оцінювання результативності тренінгових технологій, а також дослідженням особливостей їх застосування в умовах цифрового та змішаного навчання.

Ключові слова: *тренінг; інтерактивна педагогічна технологія; професійна освіта; професійна підготовка; майбутні фахівці; педагогічні технології; soft skills; цифровізація освіти.*

DERENIUK Mariana –
Doctor of Philosophy (PhD), Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6914-8797
e-mail: mariana.dereniuk@cnu.edu.ua
PASKA Taras –
Doctor of Philosophy (PhD),
Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4579-388X
e-mail: taras.paska@cnu.edu.ua

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR THE USE OF TRAINING AS AN INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION PROFESSIONALS

The article provides a theoretical and methodological substantiation of the use of training as an interactive learning technology in the process of professional training of future specialists in vocational education. The relevance of the study is determined by the need to update the content and methodological support of the educational process in the context of digitalization, integration into the European educational space, and increasing demands for the level of professional competence of students.

Based on the analysis of scientific sources, approaches to interpreting the concept of "training" in contemporary pedagogical discourse are generalized, which made it possible to clarify its essential characteristics as an interactive learning technology aimed at organizing active and practice-oriented learning activities of students, built on the principles of subject–subject interaction, modeling of professional situations, and reflective comprehension of experience.

The study identifies and characterizes the organizational and methodological foundations for the implementation of training technologies in the system of professional education, in particular substantiating the expediency of their step-by-step integration into the educational process (motivational, actualization, activity-based, reflective, and evaluative stages), and reveals the content of each stage, corresponding methods, and expected learning outcomes. It is shown that the stage-based organization of training ensures the integrity of the educational process, contributes to the intensification of cognitive activity, and promotes the development of the ability to make independent professional decisions.

The pedagogical potential of training as a means of forming professional, communicative, and reflective competencies, as well as developing soft skills of future specialists, is substantiated. The methodological aspects of implementing the training course "Technologies and Methods of Vocational Education" are specified, involving the integration of interactive teaching methods and the use of digital tools in the educational process. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed approaches in higher and vocational education institutions to improve the effectiveness of students' professional training.

Prospects for further research are associated with the development of criteria and indicators for evaluating the effectiveness of training technologies, as well as with the study of the specifics of their application in the context of digital and blended learning.

Key words: *training; interactive pedagogical technology; vocational education; professional training; future specialists; pedagogical technologies; soft skills; digitalization of education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку системи професійної освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, інтеграцією в європейський освітній простір та зростанням вимог до якості підготовки фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки, орієнтованих на формування компетентного, мобільного та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах професійної невизначеності та швидких змін.

Водночас аналіз сучасної освітньої практики свідчить про наявність певних суперечностей між потребою у формуванні практично орієнтованих професійних компетентностей майбутніх фахівців та переважанням традиційних, переважно репродуктивних методів навчання у закладах вищої та професійної освіти. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження ефективних педагогічних технологій, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток їх критичного мислення, комунікативних умінь і здатності до професійної рефлексії.

За таких умов особливого значення набуває використання тренінгів як інтерактивної технології навчання, що дозволяє поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, моделювати реальні професійні ситуації та забезпечувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу. Незважаючи на значний науковий інтерес до проблеми інтерактивного навчання, питання теоретико-методичного обґрунтування використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти потребує подальшого дослідження, що й зумовлює актуальність теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інтерактивних технологій навчання, зокрема тренінгових форм роботи, є предметом активних наукових досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Теоретичні засади інтерактивного навчання, його сутність, принципи та дидактичний потенціал розкрито у працях українських науковців, серед яких О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєва, О. Пєхота та ін.

Важливі аспекти впровадження тренінгових технологій у професійну підготовку висвітлено у працях В. Ковальчук, Н. Волкової, І. Зязюна та ін., які розглядають тренінг як ефективний засіб

формування професійних умінь, розвитку комунікативної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх фахівців.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що, незважаючи на значну кількість досліджень, питання теоретико-методичних засад використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти потребує подальшого уточнення. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються аспекти системного впровадження тренінгів у структуру освітніх програм, методики їх організації та оцінювання результативності, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті методичних аспектів використання тренінгів як інтерактивної технології навчання у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці тренінг розглядається як багатовимірне явище, що поєднує риси методу, форми та технології навчання. Аналіз українських наукових джерел свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення цього поняття, що зумовлює необхідність його комплексного осмислення.

Зокрема, Т. Ситнік трактує поняття «тренінг» як систему вправ і завдань, спрямованих на розвиток здібностей студентської молоді та формування в неї професійних умінь і навичок, що в сучасному освітньому дискурсі розглядаються як компетентності [7, с. 27].

У сучасному педагогічному дискурсі тренінг розглядається не як сукупність окремих вправ, а як цілісна система інтерактивних педагогічних дій, спрямованих на формування професійних компетентностей здобувачів освіти. У цьому контексті Р. Мельниченко та Н. Поліщук зазначають, що тренінг, з одного боку, постає як активна організаційна форма навчально-виховної роботи, яка ґрунтується на використанні досвіду і знань учасників та передбачає застосування активних практичних педагогічних і психологічних методів. З іншого боку, дослідники розглядають тренінг як інтерактивну технологію навчання, що характеризується чіткою структурою та визначеними атрибутами організації освітнього процесу [5, с. 64]. Такий підхід забезпечує можливість відтворення тренінгових занять і сприяє підвищенню якості освітнього процесу, а також досягненню практично орієнтованих результатів навчання.

У межах психолого-педагогічного підходу тренінг визначається як особлива форма організації навчальної взаємодії. Зокрема, у дослідженні В. Помилуйка тренінг розглядається як технологія навчання, що враховує особливості дорослої аудиторії та передбачає активну позицію її учасників, прояв ініціативи та самостійності в прийнятті рішень, а також інтелектуальну спроможність у процесі опрацювання конкретних проблемних питань і набуття практичних умінь та навичок [6, с. 473]. У цьому контексті акцент переноситься на розвиток особистості та практичне застосування знань.

Поділяємо думку дослідників (Л. Ванюга, С. Калаур, Я. Топорівська), які визначають тренінг як ефективну інноваційну технологію, яка сприяє підвищенню якості професійного навчання здобувачів [1].

У контексті інтерактивного навчання тренінг розглядається як складова ширшої системи методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Як зазначає О. Макеєва, інтерактивні методи (дискусії, кейс-стаді, проєкти, тренінги) спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності та формування професійної культури майбутніх фахівців. Авторка переконана, що перевагою тренінгового навчання є те, що при проведенні тренінгу у викладача є змога інтегрувати декілька методів інтерактивного навчання, що своєю чергу, підвищує ефективність засвоєння нових знань, формування професійних умінь та навичок [4, с. 98]. Це дозволяє визначити тренінг як один із найбільш ефективних інструментів реалізації принципів активного навчання.

Відтак, у межах нашого дослідження під тренінгом доцільно розуміти *інтерактивну педагогічну технологію,* що передбачає організацію активної, практико-орієнтованої діяльності здобувачів освіти на основі моделювання професійних ситуацій, групової взаємодії та рефлексії, спрямовану на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Проаналізуємо особливості організації та педагогічний потенціал тренінгу в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців.

Т. Зубрицька та Л. Зубрицька обґрунтовують доцільність використання тренінгу як педагогічної технології, підкреслюючи його ефективність в організації та реалізації освітнього процесу, зокрема у контексті «формування в студентів програмових результатів навчання, організації різних видів діяльності, виховання особистісного ставлення до розв'язання ситуаційних задач у професійній діяльності» [3, с. 145].

Зокрема, організація тренінгу в освітньому процесі має системний характер і передбачає: інтеграцію в навчальні дисципліни; орієнтацію на формування професійних компетентностей; активну взаємодію учасників освітнього процесу.

Тренінгові технології є ключовим елементом системи активних методів навчання. Як зазначає О. Цюняк, їх використання у закладах вищої освіти спрямоване на формування спеціальних умінь і навичок студентів на основі відповідного рівня знань, що відображають специфіку професійної діяльності фахівця та визначають рівень його професіоналізму [8, с. 154]. З огляду на це, такі технології розглядаються як ефективний інструмент розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів.

Водночас важливим є положення про те, що тренінг як форма навчання забезпечує розвиток не лише професійних, а й так званих *soft skills* – комунікативних, рефлексивних, емоційних умінь [2]. У цьому контексті тренінг стає інструментом комплексного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Окремі дослідження акцентують увагу на практичній спрямованості тренінгів. Зокрема, доведено, що проведення занять у тренінговій формі сприяє формуванню конкретних моделей професійної поведінки та алгоритмів діяльності [3]. Це дозволяє підвищити рівень готовності студентів до реальної професійної діяльності.

Узагальнюючи наукові підходи, можна зробити висновок, що ефективна організація тренінгів у системі професійної підготовки передбачає:

- включення тренінгів у структуру освітніх програм;
- орієнтацію на практичний результат;
- створення умов для активної участі здобувачів освіти;
- забезпечення рефлексивного компоненту навчання.

На нашу думку, організація тренінгів у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти повинна розглядатися не як допоміжний елемент, а як ключовий компонент освітнього процесу, оскільки саме тренінг дозволяє подолати розрив між теоретичними знаннями та практичною діяльністю. Крім того, його ефективність значною мірою залежить від системності впровадження, а не епізодичного використання.

Інтеграція тренінгових технологій у систему професійної підготовки майбутніх фахівців характеризується значним педагогічним потенціалом, що зумовлює її активне впровадження в освітній процес. Узагальнення наукових підходів дає підстави виокремити ключові переваги використання тренінгів як інтерактивної технології навчання.

Передусім, тренінги забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, оскільки передбачають їх безпосередню участь у виконанні практичних завдань, обговоренні та прийнятті рішень. Це сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до їх свідомого конструювання.

Важливою перевагою є практико-орієнтований характер навчання, що реалізується через моделювання реальних професійних ситуацій. У межах тренінгу створюються умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування не лише знань, але й умінь їх застосування.

Крім того, тренінгові технології сприяють розвитку комунікативних та соціальних компетентностей, зокрема вмінь працювати в команді, вести професійний діалог, аргументовано відстоювати власну позицію. Це відповідає сучасним вимогам до фахівців професійної освіти, діяльність яких має виражений соціально-комунікативний характер.

Не менш значущою є можливість формування рефлексивних умінь, що забезпечують здатність до самоаналізу, оцінювання результатів власної діяльності та визначення шляхів професійного самовдосконалення. Саме рефлексивний компонент є важливою умовою становлення професійної компетентності.

Також слід відзначити, що тренінги створюють сприятливі умови для індивідуалізації та диференціації навчання, оскільки дозволяють враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, їх досвід, рівень підготовки та професійні інтереси.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що тренінгові технології забезпечують комплексний вплив на процес професійної підготовки, поєднуючи когнітивний, діяльнісний та особистісний аспекти навчання.

Практичну реалізацію зазначених положень проілюстровано на прикладі підготовки здобувачів освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника впровадження тренінг-курсу «Технології і методика професійної освіти» здійснюється на засадах поетапної організації освітнього процесу, що передбачає інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю.

Реалізація курсу відбувається через систему тренінгових занять, побудованих за логікою поступового ускладнення змісту та видів діяльності. Кожне заняття має чітку структуру та включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий етап, актуалізацію попереднього досвіду, виконання інтерактивних вправ, рефлексію та оцінювання результатів.

Методика проведення тренінгу передбачає використання комплексу інтерактивних методів, серед яких: кейс-метод, рольові та ділові ігри, мозковий штурм, робота в малих групах, метод проєктів, цифрові симуляції та вправи на розвиток рефлексивного мислення. Особлива увага приділяється моделюванню професійних ситуацій, що дозволяє здобувачам освіти відпрацьовувати педагогічні дії в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності.

Змістове наповнення курсу орієнтоване на формування ключових професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема:

- здатності до проєктування освітнього процесу;
- володіння сучасними методами навчання;
- уміння використовувати цифрові технології у професійній діяльності;
- розвитку комунікативних та організаційних умінь;
- формування навичок самоаналізу та педагогічної рефлексії.

Важливою складовою реалізації тренінг-курсу є використання цифрових інструментів (онлайн-дошки, платформи для спільної роботи, інтерактивні опитування), що забезпечує підвищення рівня залученості здобувачів освіти та сприяє розвитку їх цифрової компетентності.

З метою узагальнення організаційно-методичних засад реалізації Тренінг-курсу «Технології і методика професійної освіти» доцільно структурувати процес його впровадження за відповідними етапами (див. табл. 1), що відображають логіку тренінгової діяльності, зміст навчальної взаємодії, використані методи та очікувані результати. Такий підхід дозволяє системно представити особливості організації тренінгового навчання та конкретизувати механізми формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Таблиця 1

Організаційно-методичні засади реалізації тренінг-курсу «Технології і методика професійної освіти

Етап тренінгу	Зміст діяльності	Методи та форми роботи	Очікувані результати
Мотиваційний	Постановка цілей, актуалізація значущості теми	Дискусія, проблемні запитання	Формування мотивації до навчання
Актуалізаційний	Виявлення наявних знань і досвіду	Мозковий штурм, асоціативні вправи	Активізація пізнавальної діяльності
Діяльнісний	Виконання практичних завдань, моделювання ситуацій	Кейс-метод, рольові ігри, робота в групах	Формування професійних умінь
Рефлексивний	Аналіз діяльності, обговорення результатів	Рефлексивні вправи, самооцінювання	Розвиток критичного мислення
Оціночний	Підбиття підсумків, зворотний зв'язок	Тестування, взаємооцінювання	Усвідомлення досягнутих результатів

Як засвідчують дані, наведені в таблиці 1, реалізація тренінг-курсу ґрунтується на поетапній організації освітнього процесу, що забезпечує логічно послідовний перехід від формування мотивації здобувачів освіти до їх активної діяльності та подальшого рефлексивного осмислення результатів навчання. Використання комплексу інтерактивних методів на кожному етапі сприяє підвищенню рівня залученості здобувачів освіти, розвитку їх професійних умінь, а також формуванню здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень. Водночас інтеграція діяльнісного та рефлексивного компонентів забезпечує цілісність і результативність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, використання тренінгу як інтерактивної технології навчання у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти забезпечує ефективне поєднання теоретичної та практичної складових освітнього процесу, сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їх професійних компетентностей.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні критеріїв і показників оцінювання ефективності тренінгових технологій, а також у дослідженні особливостей їх використання в умовах цифровізації освітнього середовища та змішаного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ванюга Л. С., Калаур С. М., Топорівська Я. В. Тренінг як ефективна технологія у професійній підготовці майбутніх акторів: теоретико-методичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. № 3. С. 52–59.

2. Демиденко Т., Станіславчук В. Тренінгові технології формування soft skills у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. № 4. С. 136–144.

3. Зубрицька Т., Зубрицька Л. Тренінг як метод професійно орієнтованого навчання. *Нові технології навчання*. № 94. С. 143–148.

4. Макеєва О. А. Інтерактивні методи навчання у процесі формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Педагогічні науки*. № 2(69). С. 94–98.

5. Мельниченко Р. К., Поліщук Н. М. Тренінг як форма інтерактивної педагогічної технології та його роль у підготовці вчителя біології та основ здоров'я. *Проблеми освіти*. С. 63–67.

6. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих. *Проблеми сучасної психології*. № 28. С. 469–480.

7. Ситнік Т. Використання тренінгу як інтерактивної технології навчання на заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у медичних закладах вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. № 2. С. 24–31.

8. Цюняк О. Формування професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності засобами тренінгових технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 1(21). С. 152–157.

REFERENCES

1. Vaniuha, L., Kalaur, S., Toporivska, Ya. (2024). Treninh yak efektyvna tekhnolohiia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh aktoriv: teoretyko-metodychni aspekty [Training as an effective technology in the professional training of future actors: theoretical and methodological aspects]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. №3. S. 52–59. [in Ukrainian]

2. Demydenko, T., Stanislavchuk, V. (2025). Treninhovi tekhnolohii formuvannia soft skills u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Training technologies for the formation of soft skills in future social specialists]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky. №4. S. 136–144. [in Ukrainian]

3. Zubrytska T., Zubrytska L. (2020). Treninh yak metod profesiino oriientovanoho navchannia [Training as a method of professionally oriented learning]. Novi tekhnolohii navchannia. №94. S. 143–148. [in Ukrainian]

4. Makeieva, O. (2016). Interaktyvni metody navchannia u protsesi formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Interactive teaching methods in the process of forming professional culture of future social workers]. Pedahohichni nauky. 2(69). S. 94–98. [in Ukrainian]

5. Melnychenko, R., Polishchuk, N. (2019). Treninh yak forma interaktyvnoi pedahohichnoi tekhnolohii ta yoho rol u pidhotovtsi vchytelia biolohii ta osnov zdorovia [Training as a form of interactive pedagogical technology and its role in the training of biology and health teachers]. Problemy osvity. S. 63–67 [in Ukrainian]

6. Pomyluiko, V. (2015). Vykorystannia treninhu v systemi korporatyvnoho navchannia doroslykh [Use of

training in the system of corporate adult education]. Problemy suchasnoi psykholohii. №28. S. 469–480. [in Ukrainian]

7. Sytnik, T. (2023). Vykorystannia treninhu yak interaktyvnoi tekhnolohii navchannia na zaniattiakh z dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Use of training as an interactive learning technology in teaching the discipline "Ukrainian language (for professional purposes)" in medical higher education institutions]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky. №2. S. 24–31 [in Ukrainian]

8. Tsyniak, O. (2020). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh mahistriv pochatkovoi osvity do innovatsiinoi diialnosti zasobamy treninhovykh tekhnolohii [Formation of professional readiness of future masters of primary education for innovative activity by means of training technologies]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. 1(21). S. 152–157. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДЕРЕНЮК Мар'яна – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, педагогічний факультет Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: теоретико-методичні аспекти використання тренінгу як інтерактивної технології навчання у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

ПАСКА Тарас – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, педагогічний факультет, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: теоретико-методичні аспекти використання тренінгу як інтерактивної технології навчання у підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DERENIUK Mariana – Doctor of Philosophy (PhD), Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: theoretical and methodological framework for the use of training as an interactive learning technology in the preparation of future vocational education professionals.

PASKA Taras – Doctor of Philosophy (PhD), Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: theoretical and methodological framework for the use of training as an interactive learning technology in the preparation of future vocational education professionals.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 12.01.2026 р

УДК 378.147:51:63
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-366-370

БОРОЗЕНЕЦЬ Наталія –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики та фізики
Сумського національного аграрного університету
ORCID: https://orsid.org/0000-0003-1023-4241
e-mail: bnataliya3009@gmail.com

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ АГРАРНИХ ЗВО

У статті обґрунтовано актуальність розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО в умовах трансформації сучасної системи освіти, зумовленої впровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією навчального процесу та інтеграцією у європейський освітній простір. Наголошено, що критичне мислення є ключовою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, оскільки забезпечує здатність до аналізу, оцінювання інформації, прийняття обґрунтованих рішень та ефективного застосування математичних знань у професійній діяльності.

Визначено, що прикладні задачі, орієнтовані на реальні процеси аграрної сфери, створюють умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формування навичок аналізу, синтезу, аргументації та рефлексії.

Метою дослідження є визначення методичних аспектів використання прикладних задач у процесі вивчення математичних дисциплін для розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО.

У статті охарактеризовано критерії добору прикладних задач (професійна спрямованість, проблемність, міждисциплінарність, практична значущість), етапи організації роботи з ними та педагогічні умови їх ефективного використання в освітньому процесі.

Наведено приклад інтегрованої прикладної задачі з математичного аналізу, пов'язаної з оптимізацією урожайності сільськогосподарських культур, що демонструє можливості поєднання математичного апарату з економічною та професійною інтерпретацією результатів. Показано, що розв'язування таких задач сприяє не лише засвоєнню математичних знань, а й розвитку здатності критично оцінювати адекватність математичних моделей, усвідомлювати їх обмеження та враховувати реальні виробничі й екологічні чинники.

Зроблено висновок, що систематичне використання прикладних задач у процесі вивчення математичних дисциплін є ефективним засобом розвитку критичного мислення як складової професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Ключові слова: *критичне мислення, прикладні задачі, математичні дисципліни, здобувачі освіти аграрних ЗВО, методичні аспекти.*

BOROZENETS Nataliia –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Physics Sumy
National Agrarian University
ORCID: https://orsid.org/0000-0003-1023-4241
e-mail: bnataliya3009@gmail.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF APPLIED PROBLEMS IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN AGRICULTURAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article substantiates the relevance of developing critical thinking among students of agricultural higher education institutions in the context of the transformation of the modern education system, caused by the introduction of a competence-based approach, digitalization of the educational process and integration into the European educational space. It is emphasized that critical thinking is a key component of the professional competence of future specialists in the agricultural sector, as it provides the ability to analyse, evaluate information, make informed decisions and effectively apply mathematical knowledge in professional activities.

It is determined that applied problems focused on real processes in the agricultural sector create favourable conditions for enhancing students' cognitive activity and for developing skills of analysis, synthesis, argumentation and reflection.

The purpose of the study is to determine the methodological aspects of using applied tasks in the process of studying mathematical disciplines for the development of critical thinking among students of agricultural higher education institutions.

The article describes the criteria for selecting applied problems (professional orientation, problematic nature, interdisciplinary nature, practical significance), the stages of organizing work with them and the pedagogical conditions for their effective use in the educational process.

An example of an integrated applied problem in mathematical analysis related to the optimization of crop yields is given, which demonstrates the possibilities of combining the mathematical apparatus with economic and professional interpretation of results. It is shown that solving such problems contributes not only to the mastery of mathematical methods, but also to the development of the ability to critically evaluate the adequacy of mathematical models, to be aware of their limitations and to take into account real production and environmental factors.

It is concluded that the systematic use of applied problems in the process of studying mathematical disciplines is an effective means of developing critical thinking and professional competence of future specialists in the agricultural industry.

Key words: *critical thinking, applied problems, mathematical disciplines, students of agricultural higher education institutions, methodological aspects.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система аграрної освіти в Україні перебуває у процесі трансформації, що зумовлено інтеграцією у європейський освітній простір, впровадженням компетентнісного підходу та цифровізацією навчання. Одним із ключових завдань аграрних ЗВО є підготовка фахівців, здатних до аналітичного мислення, прийняття обґрунтованих рішень та застосування математичних знань у професійній діяльності.

Критичне мислення виступає базовою компетентністю, яка забезпечує ефективність навчання та професійної діяльності майбутніх аграріїв. Проте традиційні методи викладання математики часто орієнтовані на відтворення знань та алгоритмів, а не на розвиток аналітичних і критичних навичок. Це створює суперечність між потребами сучасної освіти та існуючою практикою викладання.

Вирішення цієї проблеми можливе через використання прикладних задач, що відображають реальні процеси аграрної сфери (економіка господарства, оптимізація виробничих процесів, екологічні розрахунки). Такі задачі створюють умови для розвитку критичного мислення, оскільки потребують аналізу, синтезу, оцінки та прийняття рішень у ситуаціях невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних педагогічних дослідженнях проблема розвитку критичного мислення здобувачів освіти дедалі частіше розглядається крізь призму змісту й методики викладання математичних дисциплін. Особлива увага приділяється використанню задач із проблемним і дослідницьким характером як ефективного інструменту активізації пізнавальної діяльності студентів.

Науковці доводять, що математичні задачі, які містять елементи проблемності, варіативності та рефлексії, сприяють формуванню критичного мислення, зокрема аналізу умов задачі, оцінювання адекватності математичної моделі та обґрунтування отриманих результатів [6]. Особливий акцент робиться на постановку та розв'язання дослідницьких задач у процесі викладання математичних дисциплін [1]. У контексті компетентнісного підходу проблема розвитку критичного мислення визначається як інтегральна складова професійної компетентності фахівця [5]. Висвітлено методичний аспект розвитку мислення через задачний підхід та доведено, що використання різних способів розв'язування однієї задачі сприяє формуванню гнучкості мислення, що є важливою характеристикою критичного мислення [4]. Розглянута проблема формування критичного мислення майбутніх учителів математики у процесі професійної підготовки [7], підкреслено необхідність поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю, зокрема через розв'язування прикладних і міждисциплінарних задач. Зроблено акцент на ролі математичних дисциплін у формуванні професійної компетентності студентів нематематичних спеціальностей [3]. Показано, що прикладна спрямованість математичної підготовки сприяє розвитку аналітичного мислення, умінню інтерпретувати результати обчислень у професійному контексті та прийняттю обґрунтованих рішень, що безпо-

середньо пов'язано з розвитком критичного мислення.

Таким чином, аналіз наукових досліджень свідчить про зростання інтересу до проблеми розвитку критичного мислення засобами математичних дисциплін, зокрема через використання проблемних, дослідницьких та прикладних задач. Водночас недостатньо систематизованими залишаються методичні аспекти використання прикладних задач саме для аграрних ЗВО та визначення педагогічних умов їх ефективного використання, що зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою дослідження є визначення та обґрунтування методичних аспектів використання прикладних задач у процесі вивчення математичних дисциплін для розвитку критичного мислення здобувачів аграрних ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна підготовка здобувачів освіти аграрних ЗВО потребує переорієнтації викладання математичних дисциплін з домінування репродуктивних форм навчання на діяльнісно-орієнтований підхід, спрямований на розвиток критичного мислення як складової професійної компетентності майбутнього фахівця.

Формування критичного мислення у здобувачів освіти є складним багатовимірним процесом, що поєднує когнітивні, мотиваційні та діяльнісні компоненти. У контексті математичних дисциплін особливу роль відіграють прикладні задачі, які відображають реальні професійні ситуації; потребують інтеграції знань із різних галузей (математика, економіка, агрономія, екологія); містять елементи невизначеності, що стимулює пошук альтернативних рішень; формують навички аргументації та оцінки результатів [2].

Добір прикладних задач з математичних дисциплін має ґрунтуватися на наступних критеріях:

- професійна спрямованість: задачі повинні бути пов'язані з майбутньою діяльністю студентів (економічні розрахунки, оптимізація виробничих процесів, екологічні моделі);
- проблемність: задачі мають містити суперечливі або надлишкові дані, що стимулює критичний аналіз;
- міждисциплінарність: задачі повинні інтегрувати знання з різних дисциплін, формуючи системне мислення;
- практична значущість: результати розв'язання мають бути застосовними у реальних умовах аграрного виробництва.

Методика розв'язування прикладних задач передбачає кілька етапів:

1. Постановка проблеми: викладач формулює задачу, що містить елементи невизначеності.

2. Колективне обговорення: здобувачі освіти висувають гіпотези, пропонують різні шляхи розв'язання.

3. Індивідуальний пошук рішення: кожен здобувач самостійно аналізує умови та пропонує оптимальний варіант.

4. Рефлексія: групове обговорення результатів, оцінка правильності та практичної значущості рішень.

5. Оцінювання: викладач застосовує діагностичні інструменти для визначення рівня сформованості критичного мислення.

Ефективність розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО засобами прикладних задач з математичних дисциплін значною мірою визначається дотриманням комплексу педагогічних умов, які мають забезпечити цілеспрямовану та системну реалізацію запропонованої методики:

1) професійно орієнтований добір прикладних задач, зміст яких відображає реальні процеси та явища аграрної галузі. Такі задачі повинні моделювати ситуації, пов'язані з оптимізацією виробничих процесів, аналізом економічних показників, прогнозуванням урожайності, раціональним використанням ресурсів тощо. Реалізація цієї умови сприяє підвищенню навчальної мотивації та усвідомленню практичної значущості математичних знань;

2) поетапна організація роботи з прикладними задачами, яка передбачає послідовний перехід від аналізу проблемної ситуації до інтерпретації результатів у професійному контексті. Така організація навчальної діяльності забезпечує формування вміння аргументовано обґрунтовувати вибір математичної моделі, критично оцінювати отримані результати та робити обґрунтовані висновки;

3) використання активних та інтерактивних методів навчання (проблемне навчання, кейс-метод, групова та проєктна робота), що стимулюють пізнавальну активність здобувачів освіти та сприяють розвитку навичок аналізу, синтезу, порівняння та оцінювання альтернативних способів розв'язання прикладних задач;

4) рефлексивно-оцінювальний супровід навчального процесу, який передбачає залучення здобувачів освіти до самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності. Реалізація цієї умови дозволяє формувати здатність до критичного осмислення власних міркувань і результатів, виявлення помилок та усвідомлення шляхів їх усунення;

5) методична готовність викладача до використання прикладних задач як засобу розвитку критичного мислення, що передбачає володіння відповідними дидактичними прийомами, умінням організовувати проблемно-пошукову діяльність та здійснювати педагогічний супровід пізнавальної активності здобувачів освіти.

Наведемо приклад інтегрованої прикладної задачі з математичного аналізу.

Умова задачі: Урожайність зернової культури Y (ц/га) залежить від кількості внесених мінеральних добрив x (кг/га) і описується функцією

$$Y(x) = -0{,}002x^2 + 0{,}8x + 20.$$

Вартість внесення 1 кг добрив становить 30 грн, ціна реалізації 1 ц зерна – 250 грн. Необхідно:

1. Визначити кількість добрив, за якої урожайність є максимальною.

2. Обчислити відповідний рівень урожайності.

3. Оцінити економічну доцільність отриманого результату.

4. Проаналізувати обмеження математичної моделі та можливі фактори, що не враховані в розрахунках.

Розв'язання:

Етап 1. Аналіз умови та побудова математичної моделі.

Задана функція є квадратичною з від'ємним коефіцієнтом при x^2, отже, має максимум. Це дозволяє застосувати методи диференціального числення для пошуку оптимального значення змінної.

Етап 2. Знаходження екстремуму функції.

Обчислимо похідну функції:

$$Y'(x) = -0{,}004x + 0{,}8.$$

Знайдемо критичну точку:

$$-0{,}004x + 0{,}8 = 0,\ x = 200.$$

Отже, максимальна урожайність досягається за умови внесення 200 кг/га добрив.

Етап 3. Обчислення максимального значення урожайності.

Підставимо знайдене значення у функцію:

$$Y(200) = -0{,}002 \cdot 2002 + 0{,}8 \cdot 200 + 20 = 100 \text{ ц/га}.$$

Етап 4. Економічна інтерпретація результатів.

Дохід від реалізації врожаю:

$$100 \cdot 250 = 25\,000 \text{ грн/га}.$$

Витрати на добрива: $200 \cdot 30 = 6\,000$ грн/га.

Отже, чистий дохід становить:

$$25\,000 - 6\,000 = 19\,000 \text{ грн/га}.$$

Критичний аналіз моделі та рефлексія. На цьому етапі здобувачам освіти пропонується відповісти на проблемні запитання:

Чи враховує модель вплив погодних умов, типу ґрунту та агротехніки?

Чи може збільшення кількості добрив понад 200 кг/га негативно вплинути на якість ґрунту?

Наскільки стабільними є ціни на зерно і добрива в реальних ринкових умовах?

Які екологічні наслідки можуть виникнути в разі перевищення оптимальної норми?

Обговорення цих питань формує вміння критично оцінювати адекватність математичної моделі, усвідомлювати її обмеження та співвідносити отримані результати з реальними виробничими ситуаціями.

Запропонована прикладна задача сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти через усвідомлений аналіз умов задачі; самостійне обґрунтування вибору математичного апарату; перевірку логічної послідовності розв'язання; інтерпретацію результатів у професійному контексті; рефлексію щодо обмежень моделі та альтернативних рішень.

Таким чином, приикладні задачі з математичних дисциплін виступають не лише засобом формування формально-логічних умінь, а й ефективним інструментом розвитку критичного мислення як складової професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Запропонована методика використання прикладних задач забезпечує підвищення мотивації (студенти бачать практичну значущість математичних знань), формування аналітичних навичок (робота з невизначеними даними вимагає критичного аналізу), інтеграцію знань (задачі поєднують математику з економікою, агрономією, екологією), розвиток рефлексії (здобувачі освіти навчаються оцінювати власні рішення та робити висновки).

Отже, прикладні задачі є ефективним засобом розвитку критичного мислення здобувачів освіти аграрних ЗВО; методичні аспекти їх використання включають добір задач, що відповідають професійним потребам, структурування з елементами проблемності та організацію навчальної діяльності на основі аналізу й рефлексії; запропонований приклад задачі демонструє можливості інтеграції математичних знань із професійною діяльністю аграріїв.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці діагностичних інструментів для оцінки рівня критичного мислення та створенні електронних ресурсів для інтерактивного використання прикладних задач.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Stegantsev E., Chernienko A. Постанова та розв'язання дослідницьких задач при викладанні математичних дисциплін. *Фізико-математична освіта*. 2025. Т. 40. № 3. С. 37–43. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-06.

2. Борозенець Н. С. Роль професійно спрямованих завдань з математичної статистики в курсі вищої математики аграрних університетів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 1 (87). С. 235–245.

3. Гусак Л. П. Формування професійної компетентності у студентів економічних спеціальностей при вивченні математичних дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 1 (44). С. 43–46. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24903

4. Ізюмченко Л. М., Ткачевська А. М. Різні способи розв'язування задач як інструмент формування гнучкості мислення (на прикладі геометричної задачі). *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11. № 9. С. 48–54. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i9-007.

5. Усанова Л. В., Усанов І. В., Штепа О. С. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. *Українська професійна освіта*. 2024. № 16. С. 1–12. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293.

6. Чкана Я. О., Мартиненко О. М. Математичні задачі в контексті проблеми формування у майбутніх учителів математики процедур критичного мислення. *Фізико-математична освіта*. 2024. Т. 39, № 4. С. 33–39. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i4-05.

7. Швай О. Л. Формування критичного мислення майбутніх учителів математики у процесі професійної підготовки. *Математика. Інформаційні технології. Освіта*. 2024. № 11. С. 153–158. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25172

REFERENCES

1. Stegantsev, E., & Chernienko, A. (2025). Postanova ta rozviazannia doslidnytskykh zadach pry vykladanni matematychnykh dystsyplin [Setting and solving research problems in teaching mathematical disciplines]. Fizyko-matematychna osvita. 40(3). S. 37–43. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-06 [in Ukrainian]

2. Borozenets, N. S. (2018). Rol profesiino spriamovanykh zavdan z matematychnoi statystyky v kursi vyshchoi matematyky ahrarnykh universytetiv [The role of professionally oriented tasks in mathematical statistics in the higher

mathematics course of agricultural universities]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. 1(87). S. 235–245. [in Ukrainian]

3. Husak, L. P. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u studentiv ekonomichnykh spetsialnostei pry vyvchenni matematychnykh dystsyplin [Formation of professional competence of students of economic specialties in the study of mathematical disciplines]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. 1(44). S. 43–46. DOI: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24903 [in Ukrainian]

4. Iziumchenko, L. M., & Tkachevska, A. M. (2023). Rizni sposoby rozviazuvannia zadach yak instrument formuvannia hnuchkosti myslennia (na prykladi heometrychnoi zadachi) [Different ways of solving problems as a tool for developing flexibility of thinking (on the example of a geometric problem)]. Osvita. Innovatyka. Praktyka. 11(9). S. 48–54. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i9-007 [in Ukrainian]

5. Usanova, L. V., Usanov, I. V., & Shtepa, O. S. (2024). Formuvannia krytychnoho myslennia v systemi kompetentnisnoi pidhotovky fakhivtsiv [Formation of critical thinking in the system of competence-based training of specialists]. Ukrainska profesiina osvita. (16). S. 1–12. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293 [in Ukrainian]

6. Chkana, Ya. O., & Martynenko, O. M. (2024). Matematychni zadachi v konteksti problemy formuvannia u maibutnikh uchyteliv matematyky protsedur krytychnoho myslennia [Mathematical problems in the context of forming critical thinking procedures in future mathematics teachers]. Fizyko-matematychna osvita. 39(4). S. 33–39. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i4-05 [in Ukrainian]

7. Shvai, O. L. (2024). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv matematyky u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of critical thinking of future mathematics teachers in the process of professional training]. Matematyka. Informatsiini tekhnolohii. Osvita. (11). S. 153–158. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25172 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОРОЗЕНЕЦЬ Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики та фізики Сумського національного аграрного університету.

Наукові інтереси: формування професійної компетентності здобувачів освіти аграрних ЗВО під час вивчення математичних дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOROZENETS Nataliia – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Physics Sumy National Agrarian University.

Scientific interests: formation of professional competence of students of agricultural higher education institutions during the study of mathematical disciplines.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 12.01.2026 р.

УДК 378.37
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-370-377

ЛУЦЕНКО Олена –
кандидат біологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3705-8743
e-mail: lutsenko@gnpu.edu.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НЕПЕРЕРВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Нинішні соціокультурні виклики вимагають від системи педагогічної освіти комплексного підходу. З одного боку, відбувається становлення педагога як носія високої культури та широкого світогляду, з іншого - як кваліфікованого фахівця у своїй галузі. Тільки гармонійне поєднання цих аспектів дозволяє вчителю ефективно керувати навчальним процесом.

Важливим вектором є природнича підготовка, яка реалізується поетапно: починаючи з фундаментальних основ і завершуючи інтеграцією знань у площину екологічних та науково-дослідницьких компетентностей.

Тому метою статті було визначити та проаналізувати сучасні підходи до багаторівневої природничої освіти майбутніх учителів у системі неперервного освітнього процесу, а також у розкрити її роль у формуванні професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Підсумовуючи проведений аналіз багаторівневої підготовки, можна стверджувати, що сучасна парадигма педагогічної освіти в Україні переживає фазу глибокої системної трансформації, поступово відходячи від традиційної знаннєвої моделі на користь динамічної компетентнісної екосистеми. Особливої ваги у цьому процесі набуває специфіка підготовки вчителя природничих наук, який стає ключовою фігурою у відповідях на глобальні технологічні та екологічні виклики. Саме інтеграція фундаментальної наукової бази з гнучкими STEM-методиками, експериментальними практиками та цифровими інструментами формує новий тип педагога-природничника: це вже не просто транслятор фактів, а фасилітатор наукового пошуку, дослідник та інноватор, здатний перетворити навчальний процес на захопливе пізнання світу.

Гармонізація національних стандартів із провідними європейськими моделями, посилена унікальним досвідом функціонування української освіти в умовах воєнного стану, сприяє кристалізації самобутньої школи підготовки вчителів фізики, хімії, біології та географії. Ця школа базується на розвитку критичного мислення, психологічної стійкості та здатності до швидкої адаптації. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розробленні моделей індивідуалізованої підготовки, впровадженні трансдисциплінарних підходів та поглибленні екологічної компетентності, що є критично важливим для повоєнного відновлення довкілля. Такий вектор розвитку забезпечить створення адаптивного освітнього середовища, здатного виховати інтелектуально зрілу, екологічно свідому та життєстійку особистість - творця інноваційного майбутнього України.

Ключові слова: *фундаменталізація, багаторівнева підготовка, вчитель, природничі науки, школа, ЗВО, нова українська школа, STEM.*

LUTSENKO Olena –
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3705-8743
e-mail: lutsenko@gnpu.edu.ua

MODERN APPROACHES TO MULTI-LEVEL NATURAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTINUOUS EDUCATIONAL PROCESS

Current socio-cultural challenges require a comprehensive approach from the pedagogical education system. On the one hand, the formation of a teacher as a carrier of high culture and a broad worldview is taking place, on the other – as a qualified specialist in his field. Only a harmonious combination of these aspects allows a teacher to effectively manage the educational process.

An important vector is natural science training, which is implemented in stages: starting with the fundamentals and ending with the integration of knowledge into the plane of environmental and scientific research competencies.

Therefore, the purpose of the article was to identify and analyze modern approaches to multi-level natural science education of future teachers in the system of continuous educational process, as well as to reveal its role in the formation of professional competence and pedagogical skills.

Summarizing the analysis of multi-level training, it can be stated that the modern paradigm of pedagogical education in Ukraine is experiencing a phase of deep systemic transformation, gradually moving away from the traditional knowledge model in favor of a dynamic competence ecosystem. Of particular importance in this process is the specifics of training a natural science teacher, who becomes a key figure in responding to global technological and environmental challenges. It is the integration of the fundamental scientific base with flexible STEM methodologies, experimental practices, and digital tools that forms a new type of natural science teacher: this is no longer just a translator of facts, but a facilitator of scientific research, a researcher and innovator, capable of transforming the educational process into an exciting knowledge of the world. The harmonization of national standards with leading European models, reinforced by the unique experience of the functioning of Ukrainian education under martial law, contributes to the crystallization of a distinctive school of training teachers of physics, chemistry, biology, and geography. This school is based on the development of critical thinking, psychological resilience, and the ability to quickly adapt. Prospects for further scientific exploration are seen in the development of models of individualized training, the introduction of transdisciplinary approaches, and the deepening of ecological competence, which is critically important for post-war environmental restoration. Such a vector of development will ensure the creation of an adaptive educational environment capable of educating an intellectually mature, environmentally conscious, and resilient personality – the creator of the innovative future of Ukraine.

Key words: *fundamentalization, multi-level training, teacher, natural sciences, school, higher education institution, new Ukrainian school, STEM.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації, який науковці окреслюють як епоху «Четвертої промислової революції» в умовах глобальних екологічних викликів, висуває принципово нові вимоги до природничої освіти, котра зазнає тектонічних зрушень під впливом як загальносвітових, так і локальних кризових явищ. Пандемія COVID-19, що стала першим шоковим випробуванням для освітніх систем, та повномасштабне вторгнення росії в Україну перетворили питання адаптивності вчителя з теоретичної площини в екзистенційну, адже змішана та дистанційна форми навчання з тимчасового заходу трансформувалися у нову педагогічну реальність. Ця реальність вимагає від учителя природничих наук (Natural Science Teacher) принципово нових компетенцій – від організації віртуального експерименту в умовах відсутності доступу до лабораторій до надання першої психологічної підтримки учнів в умовах безпекових загроз. У цьому складному контексті система педагогічної освіти опинилася перед необхідністю докорінного переосмислення підходів до професійної підготовки, де багатоступенева підготовка вчителя природничих наук розглядається не як лінійний процес накопичення суми знань, а як безперервна, гнучка траєкторія професійного становлення, що охоплює рівні від бакалаврату до післядипломної освіти та самовдосконалення протягом життя (Life Long Learning).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних соціокультурних умовах професійно-педагогічна підготовка покликана розв'язувати два комплекси взаємозалежних завдань: по-перше, сприяти соціальному розвитку особистості майбутнього педагога, його загальноосвітній, культурологічній і світоглядній підготовці; по-друге, забезпечувати професійне становлення у вибраній галузі педагогічної діяльності [7, с. 134-136]. Розвиток особистості педагога, оволодіння відповідними знаннями й здатностями, які дозволяють йому робити обґрунтовані висновки стосовно стану й перебігу педагогічного процесу та ефективно діяти, є метою, підґрунтям і умовою результативної професійної діяльності.

Особливого значення набуває багаторівнева природнича підготовка майбутніх учителів, яка передбачає поетапне формування компетентностей: від базових знань у сфері природничих наук до інтеграції екологічних, міждисциплінарних та дослідницьких умінь [1, с. 232–233]. Сучасні підходи акцентують на компетентнісному, практико-орієнтованому та інтегративному навчанні, що поєднує фундаментальну теоретичну базу з інноваційними методами, цифровими технологіями та екологічними цінностями. Така система забезпечує не лише професійну готовність, а й здатність учителя діяти як агент змін у громаді, формувати екологічну свідомість учнів і сприяти сталому розвитку [8, с. 237–241].

Провідні вчені, які досліджують питання вдосконалення змісту професійної освіти (В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Грицай, Н. Гузь, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Радул, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.), небезпідставно вважають, що в сучасних умовах традиційний образ професійно-педагогічної культури вже не забезпечує кар'єрний успіх учителя, його конкурентоспроможність, високий рівень професіоналізму та педагогічної

майстерності. Саме тому багаторівнева природнича підготовка з використанням сучасних освітніх підходів стає ключовим чинником оновлення системи неперервної освіти [4, с. 23–35].

Мета статті полягає у визначенні та аналізі сучасних підходів до багаторівневої природничої освіти майбутніх учителів у системі неперервного освітнього процесу, а також у розкритті її ролі у формуванні професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта вимагає від підготовки майбутніх учителів природничих наук не лише глибоких фахових знань, а й здатності гнучко реагувати на виклики часу, інтегруючи інноваційні підходи, екологічне мислення та міждисциплінарність у власну педагогічну практику. У сучасному освітньому просторі, що стрімко трансформується, принцип фундаменталізації – як його трактує академік С. Гончаренко – розглядається не як механічне нарощування теоретичного матеріалу, а як формування глибокої методологічної культури, що забезпечує майбутньому вчителю природничих наук здатність до цілісного наукового мислення, міждисциплінарної інтеграції та інноваційної педагогічної дії [3, с. 13-21]. Це дозволяє майбутньому вчителю бачити єдину наукову картину світу за окремими фактами та інтегрувати розрізнені знання з фізики, хімії, біології в цілісну систему. Фундаменталізація змісту природничої освіти на сучасному етапі набуває виразного аксіологічного та діяльнісного виміру, де наукові знання розглядаються не як самоціль, а як інструмент збереження життя, довкілля та забезпечення сталого розвитку суспільства. Цю думку послідовно розвиває у своїх працях А. Степанюк, яка обґрунтувала методологічні засади формування цілісності знань про живу природу як основу для інтеграції природничих дисциплін, доводячи, що майбутній вчитель має володіти здатністю до міждисциплінарного синтезу, а не лише вузькопрофесійною ерудицією [18, с. 355–365].

Специфіка фахової підготовки вчителів природничого циклу в Україні диференціюється залежно від домінантної предметної спеціалізації, кожна з яких має свої унікальні вектори розвитку, детально проаналізовані у фундаментальних дисертаційних дослідженнях провідних українських науковців останнього десятиліття. Зокрема, у царині методики навчання біології вагомий внесок зробила Н. Грицай, яка у своєму дисертаційному дослідженні розробила концепцію методичної системи навчання біології, що базується на діяльнісному підході [6, с. 548]. Вчена акцентує на тому, що методична підготовка майбутніх учителів має бути нерозривно пов'язана з формуванням їхньої дослідницької компетентності, що дозволяє реалізовувати завдання Нової української школи через залучення студентів до реальних наукових пошуків, а не лише репродуктивного засвоєння матеріалу [21, с. 223-225].

Паралельно з цим, С. Рудишин у своїх працях обґрунтовує еколого-еволюційний підхід до підготовки вчителів біології. Науковець наголошує, що розуміння еволюційних процесів є ключем до формування наукового світогляду, а екологічна складова має пронизувати всі дисципліни природничого циклу, формуючи у майбутнього педагога відповідальність за стан біосфери [16, с. 227-254]. Це особливо актуально в умовах сучасних екологічних криз, коли вчитель стає головним провідником екологічної свідомості для молодого покоління.

Значний інтерес у контексті цифровізації освіти представляють дослідження М. Хроленко, яка зосередила увагу на формуванні фахової компетентності майбутніх учителів біології засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Її роботи підкреслюють, що сучасний вчитель має володіти цифровими інструментами не лише для візуалізації навчального матеріалу (презентації чи відео), а й для організації складних віртуальних експериментів, моделювання біологічних процесів та використання баз даних біоінформатики, що є критично важливим в умовах дистанційного навчання [19, с. 248]. У цьому ж контексті І. Коренева досліджувала проблему формування методичної компетентності майбутніх учителів біології у процесі педагогічної практики, доводячи, що саме практична діяльність у школі є тим інтегративним середовищем, де теоретичні знання трансформуються у стійкі професійні вміння, а методична компетентність стає інструментом адаптації до мінливих умов освітнього процесу [8, с. 512].

Не менш суттєві зміни відбуваються у підготовці вчителів фізики та хімії. Пріоритетом тут стає методична майстерність та цифровізація навчального процесу, що ґрунтовно проаналізовано у працях В. Шарко [21, с. 312]. Дослідниця доводить необхідність переходу вчителя фізики від ролі транслятора фізичних законів до ролі організатора дослідницького пошуку та STEM-проєктів. Цю думку розвиває у своєму дослідженні І. Сальник, розкриваючи потенціал комп'ютерно-орієнтованих засобів та наголошуючи, що сучасна підготовка вчителя фізики неможлива без оволодіння навичками роботи з цифровими вимірювальними комплексами та віртуальними середовищами [17, с. 480]. Водночас дослідження Н. Чайченко акцентує увагу на формуванні хімічної компетентності через ужитковий експеримент, що наближає навчання до реального життя учнів [20, с. 65–72].

Аналіз освітньо-професійних програм провідних педагогічних університетів України свідчить про намагання закладів вищої освіти адаптувати зміст підготовки до вимог трансдисциплінарності та викликів часу. Важливим кроком на цьому шляху стало впровадження спеціальності 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)»/А4 Середня освіта предметною спеціальністю А4.15 Середня освіта (Природничі науки) галузі знань А Освіта, яка має на меті підготовку вчителя нового типу. Для наочного зіставлення підходів до формування змісту освіти доцільно звернутися до порівняльного аналізу освітніх компонентів у чотирьох провідних закладах (Таблиця 1).

Таблиця 2.1.

Порівняльний аналіз освітніх компонентів підготовки вчителів природничих наук у закладах вищої освіти України

Критерій порівняння	Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (ТНПУ) [14]	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (ПНПУ) [12]	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (УДПУ) [13]	Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка (ГНПУ) [2]
Концепція програми	Акцент на фундаментальній інтеграції. Підготовка фахівця, здатного викладати інтегрований курс «Природничі науки» у старшій школі та коледжах.	Акцент на подвійній спеціалізації (наприклад, Природничі науки + Біологія) та формуванні гнучкої методичної компетентності.	Орієнтація на регіональні потреби та підготовка вчителя-універсала для базової школи (НУШ) з посиленою практичною складовою.	Спрямованість на здоров'язбережувальні технології та екологічну освіту, підготовку вчителя для сільської місцевості та ОТГ.
Унікальні дисципліни (Soft & Hard Skills)	Креативні педагогічні технології, інтермедіальні технології, STEM-технології, біоетичне виховання.	Методика навчання інтегрованого курсу, основи наукових досліджень, екологічна безпека.	Цифрові інструменти вчителя, основи природознавства, практикуми з розв'язування задач.	Методика навчання основ здоров'я, систематика рослин, методика навчання інтегрованих курсів природничої освітньої галузі, організація позакласної роботи з природничих дисциплін, молекулярні механізми адаптації організмів.
Підхід до інтеграції	Введення спецкурсів: «Сучасна природничо-наукова картина світу», «Еволюція біосфери». Інтеграція на рівні змісту.	Модульний підхід: поєднання класичних дисциплін (хімія, фізика) з методикою їх інтеграції.	Класичний предметний підхід із додаванням інтегративних модулів та наскрізною екологізацією.	Інтеграція природничих наук із соціальною складовою та здоров'язбережувальними педагогічними технологіями.
Практична підготовка	Акцент на польових практиках (сезонні спостереження) та використанні цифрових засобів навчання.	Педагогічні практики в закладах освіти різного типу, лабораторні практики (Moodle).	Наскрізна педагогічна практика, орієнтація на агробіологічні дослідження.	Практики в умовах інклюзивного середовища та закладах оздоровлення та відпочинку, робота з громадою.

Глобалізація освітнього простору вимагає гармонізації українських стандартів підготовки вчителів з європейськими, що актуалізує потребу в глибокому компаративному аналізі вітчизняних та зарубіжних моделей [5, с. 284]. Досвід Фінляндії, де вхід у професію вчителя можливий лише за наявності ступеня магістра, демонструє ефективність дослідницько-орієнтованої моделі (Research-Based Teacher Education). Фінські дослідники Дж. Лавонен та К. Юуті наголошують, що вчитель повинен володіти розвиненими навичками «педагогічного мислення», що дозволяють йому самостійно діагностувати проблеми учнів, аналізувати дані та обирати оптимальні методики [22, с. 291–309]. Ця модель формує у педагога здатність до наукової рефлексії та самостійного конструювання нових дидактичних підходів, що стало запорукою феноменальної стійкості фінської освітньої системи під час кризи COVID-19.

Натомість польська модель підготовки є особливо релевантною для України в контексті впровадження інтегрованих курсів у базовій школі (предмет «Природа» – Przyroda). Як зазначають дослідники В. Кузьменко та М. Мартинюк, польська система характеризується гнучкістю та чіткою профілізацією на старших щаблях освіти [10, 11]. Польські університети пропонують магістерські програми, що дозволяють бакалаврам-біологам швидко опановувати методику викладання хімії, фізики чи географії через розгалужену систему післядипломної освіти та мікрокваліфікацій. Порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що українська система поступово еволюціонує від жорсткої предметної спеціалізації, характерної для німецької моделі (де вчитель готується за фіксованою комбінацією двох предметів, наприклад, біологія і спорт), до більшої гнучкості та інтеграції, властивої англосаксонським та скандинавським системам [9, с. 21].

Оновлення змісту багатоступеневої підготовки вчителя природничих наук має відбуватися системно за кількома стратегічними векторами, серед яких ключовим є методологічна трансформація у бік навчання через дослідження (Inquiry-

Based Learning). Це передбачає, що майбутній вчитель повинен не просто засвоїти наукові факти, а й опанувати методику організації дослідницької діяльності учнів [15]. Яскравим прикладом такої роботи є впровадження у підготовку вчителів проєктів «громадянської науки» (Citizen Science), де студенти вчаться організовувати моніторинг стану довкілля, якості води чи повітря з використанням доступних інструментів, перетворюючи навчання на соціально значущу діяльність. Невід'ємною складовою сучасної підготовки стає цифрова компетентність, яка виходить за межі базової грамотності й передбачає володіння імерсивними технологіями, такими, як віртуальні лабораторії Labster чи PhET [23, с. 345-358]. В умовах війни, коли доступ до реальних шкільних лабораторій часто обмежений або неможливий, вчитель повинен вміти організувати повноцінний віртуальний практикум, який дозволяє учням формувати дослідницькі вміння у цифровому середовищі.

Подальша логіка модернізації педагогічної освіти вимагає виходу за межі формальної академічної підготовки і зосередження уваги на контексті неперервної освіти, оскільки диплом бакалавра чи магістра вже недостатньо для професійного довголіття вчителя в умовах турбулентного світу. Система неперервної освіти вчителів природничих наук трансформується з традиційної моделі періодичного підвищення кваліфікації (раз на п'ять років) у динамічну екосистему професійного розвитку, що базується на принципах андрагогіки та хьютагогіки (самовизначеного навчання). В умовах швидкого старіння наукових знань та оновлення технологій, вчитель змушений постійно оновлювати свій професійний інструментарій, переходячи від статусу «споживача» нових знань до статусу «співтворця» освітнього контенту [25, 26].

Реалізація принципу неперервності (Lifelong Learning) у підготовці вчителя природничих наук передбачає перехід від дискретної освіти до цілісної багаторівневої архітектоніки, де кожен етап має свою унікальну місію та інструментарій:

Перший рівень (Бакалаврат): Фундаменталізація та світоглядна база. Цей етап є фундаментом професійного становлення, де відбувається трансформація вчорашнього школяра у майбутнього фахівця. Ключовим завданням бакалаврату є формування наукового світогляду та предметної компетентності.

- Змістове наповнення: Студенти вивчають класичні фундаментальні дисципліни (загальна фізика, неорганічна та органічна хімія, ботаніка, зоологія, анатомія), що формує «жорсткі навички» (hard skills).
- Інноваційний аспект: Відповіддю на виклики сучасності стало введення інтегрованих курсів, таких як «Біофізика», «Фізична і колоїдна хімія», «Біогеографія», «Хімічна екологія». Це дозволяє руйнувати штучні міжпредметні бар'єри ще на етапі засвоєння знань, формуючи у студента розуміння єдності природничих процесів.
- Психолого-педагогічна складова: Паралельно відбувається занурення у світ дитинства через курси вікової психології та педагогіки, що закладає основи гуманістичного світогляду майбутнього вчителя.

Другий рівень (Магістратура): методологізація, дослідження та професійна ідентичність. Магістратура – це етап, де «знавець предмета» перетворюється на «вчителя-майстра». Фокус зміщується з *«що викладати»* на *«як викладати»* та *«як досліджувати»*.

- Методична майстерність: Студенти опановують складні технології: STEM/STEAM-освіту, методику дистанційного та змішаного навчання (blended learning), технології критичного мислення. Саме тут формується готовність працювати в умовах інклюзії та створювати безбар'єрне освітнє середовище.
- Диференціація: Відбувається чітке профілювання: підготовка до викладання окремих предметів на поглибленому рівні у профільній старшій школі (ліцеї) або викладання інтегрованого курсу «Природничі науки» у базовій школі та коледжах.
- Дослідницька компонента: Магістрант виступає як дослідник, виконуючи наукову роботу, що часто має характер «Action Research» (дослідження в дії) – аналіз реальних педагогічних ситуацій під час практики та пошук шляхів їх вирішення.

Третій рівень (PhD – доктор філософії): інновації та стратегічне лідерство. Підготовка докторів філософії за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» або 014 «Середня освіта» виходить за межі шкільного класу. Це рівень підготовки еліти освітньої галузі – лідерів змін.

- Місія: Підготовка розробників нових методик, авторів підручників та цифрового контенту, викладачів закладів вищої освіти.
- Зміст діяльності: аспіранти досліджують глобальні тренди (цифровізація, нейропедагогіка, освітній менеджмент), розробляють та експериментально перевіряють інноваційні моделі навчання. Вони стають містком між академічною наукою та шкільною практикою, трансферингом нових знань у систему освіти.

Четвертий рівень (Післядипломна освіта): адаптація, розвиток та неформальна освіта. Це найбільш динамічна та гнучка ланка, яка супроводжує вчителя протягом усього професійного життя.

- Реактивність: В умовах війни, реформ чи пандемій саме ця ланка дозволяє вчителю вижити професійно. Через систему мікрокваліфікацій (micro-credentials) педагог може за кілька тижнів опанувати критично необхідні навички: «Цифрові інструменти оцінювання», «Психологічна підтримка в умовах стресу», «Мінна безпека», «Штучний інтелект в освіті».
- Формати: Відхід від формальних курсів раз на 5 років до безперервного розвитку через:
  - *Неформальну освіту:* онлайн-курси (Prometheus, EdEra, Coursera), вебінари.
  - *Горизонтальні зв'язки:* участь у (не)конференціях EdCamp, професійних спільнотах у

соцмережах, де відбувається обмін досвідом «рівний-рівному» (peer-to-peer).

○ *Сертифікація:* незалежне оцінювання професійних компетентностей, що стимулює до саморозвитку.

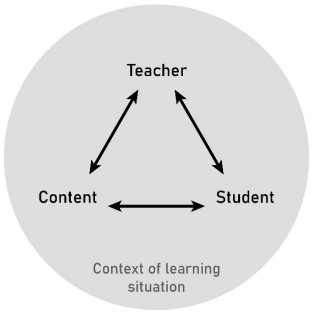


Рис. 1.Модель дидактичної взаємодії в системі неперервної освіти. Переклад елементів (підписів)*

*The Teacher-Content Relationship (Відносини Вчитель-Зміст)

The Student-Content Relationship (Відносини Учень-Зміст)

The Teacher-Student Relationship (Відносини Вчитель-Учень)

The Context of Learning Situation (Контекст навчальної ситуації)

Така архітектоніка забезпечує неперервність професійного зростання вчителя, дозволяючи йому залишатися актуальним, компетентним та мотивованим на кожному етапі своєї кар'єри [22, с. 291–309].

Наприклад, вчитель біології може за короткий термін опанувати основи тактичної медицини, методику мінної безпеки або інструменти штучного інтелекту для генерації навчальних завдань, що неможливо швидко інтегрувати у громіздкі університетські програми. Така гнучкість є критично необхідною для забезпечення життєстійкості (resilience) освітньої системи в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови [25, с. 210–225].

Крім того, неперервна освіта набуває рис горизонтальної взаємодії, де досвідчені вчителі-практики виступають менторами для молодих колег, створюючи професійні мережеві спільноти. Це дозволяє подолати професійну ізоляцію, обмінюватися найкращими практиками впровадження інтегрованих курсів та спільно розробляти методичні кейси для роботи з учнями, які мають освітні втрати або психологічні травми. Вчитель природничих наук у системі неперервної освіти стає дослідником власної практики, постійно рефлексуючи над ефективністю своїх методів та адаптуючи їх до потреб конкретного класу, що є вищим проявом педагогічної майстерності та запорукою формування екологічно свідомої нації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи проведений аналіз багаторівневої підготовки, можна стверджувати, що сучасна парадигма педагогічної освіти в Україні переживає фазу глибокої системної трансформації, поступово відходячи від традиційної знаннєвої моделі на користь динамічної компетентнісної екосистеми. Особливої ваги у цьому процесі набуває специфіка підготовки вчителя природничих наук, який стає ключовою фігурою у відповідях на глобальні технологічні та екологічні виклики. Саме інтеграція фундаментальної наукової бази з гнучкими STEM-методиками, експериментальними практиками та цифровими інструментами формує новий тип педагога-природничника: це вже не просто транслятор фактів, а фасилітатор наукового пошуку, дослідник та інноватор, здатний перетворити навчальний процес на захопливе пізнання світу.

Гармонізація національних стандартів із провідними європейськими моделями, посилена унікальним досвідом функціонування української освіти в умовах воєнного стану, сприяє кристалізації самобутньої школи підготовки вчителів фізики, хімії, біології та географії. Ця школа базується на розвитку критичного мислення, психологічної стійкості та здатності до швидкої адаптації. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розробленні моделей індивідуалізованої підготовки, впровадженні трансдисциплінарних підходів та поглибленні екологічної компетентності, що є критично важливим для повоєнного відновлення довкілля. Такий вектор розвитку забезпечить створення адаптивного освітнього середовища, здатного виховати інтелектуально зрілу, екологічно свідому та життєстійку особистість – творця інноваційного майбутнього України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Байбак Б. П. Компетентнісний підхід у вивченні природничих дисциплін як основа формування світогляду учнів. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. 2025. С. 232–233.

2. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Природничі науки)». Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. 2024. URL: https://gnpu.edu.ua/

3. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 1. С. 13–21.

4. Граматик Н. В. Проблема підготовки майбутніх учителів природничих наук в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2023. Вип. 4. С. 23–35.

5. Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності студентів : монографія. Харків : Основа, 2015. 284 с.

6. Грицай Н. Б. Теоретичні і методичні засади методичної підготовки майбутніх учителів біології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 548 с.

7. Коваленко В. С. Дидактичні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук. Полтава, 2020. 240 с.

8. Коренева І. М. Методична підготовка майбутніх учителів біології у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 512 с.

9. Кочерга Є. В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 21 с.

10. Кузьменко В. І. Методична підготовка вчителів фізики в умовах інформаційного освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 215 с.

11. Мартинюк М. Т. Фундаменталізація фізичної освіти в основній школі : монографія. Умань, 2017. 320 с.

12. Навчальний план спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2025. URL: https://surl.li/nrwsvp

13. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Природничі науки)». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2024. URL: https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/31352

14. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Природничі науки)». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2025. URL: https://surl.li/ocjpuo

15. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

16. Рудишин С. Д. Еколого-еволюційний підхід до підготовки вчителя біології : монографія. Глухів : РВВ ГНПУ, 2009. 320 с.

17. Сальник І. В. Методична система навчання фізики в основній школі з використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2015. 480 с.

18. Степанюк А. В. Методологічні засади формування цілісності знань про живу природу в майбутніх учителів біології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 460 с.

19. Хроленко М. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів біології засобами ІКТ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 248 с.

20. Чайченко Н. В. Методичні засади формування хімічної компетентності учнів основної школи. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 65–72.

21. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах Нової української школи : монографія. Херсон : Олді-плюс, 2021. 312 с.

22. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 40(3). P. 291-309.

23. Lavonen, J., & Juuti, K. (2022). Science education in Finland: What is the role of teacher education? *Journal of Baltic Science Education*. 21(3). P. 345–358.

24. Rothland, M. (2020). Teacher Education in Germany. In K. Karras & C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education.* P. 315-330

25. Stelmach, B. (2023). Integrated Science Education in Poland: Curriculum reforms and teacher preparation challenges. *European Journal of Science and Mathematics Education*. 11(2). P. 210–225.

26. Tirri, K. (2024). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In *International Handbook of Teacher Education.* P. 450-465.

REFERENCES

1. Baibak, B. P. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid u vyvchenni pryrodnychykh dystsyplin yak osnova formuvannia svitohliadu uchniv [Competency-based approach to studying natural sciences as the basis for forming students' worldview] Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. S. 232–233 [in Ukrainian]

2. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)». Hlukhivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Oleksandra Dovzhenka [Educational and professional program "Secondary education (Natural sciences)". Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University] (2024). URL: https://gnpu.edu.ua/ [in Ukrainian]

3. Honcharenko, S. U. (2008). Fundamentalizatsiia profesiinoi osvity yak dydaktychnyi pryntsyp [Fundamentalization of vocational education as a didactic principle] Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. № 1. S. 13–21. [in Ukrainian]

4. Hramatyk, N. V. (2023). Problema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh nauk v umovakh zmishanoho navchannia [The problem of training future science teachers in blended learning] Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Vyp. 4. S. 23–35. [in Ukrainian]

5. Hrynova, M. V. (2015). Samorehuliatsiia navchalnoi diialnosti studentiv: monohrafiia [Self-regulation of students' academic activities: monograph]. Kharkiv: Osnova. 284 s. [in Ukrainian]

6. Hrytsai, N. B. (2017). Teoretychni i metodychni zasady metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii : dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological principles of methodological training of future biology teachers: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences]. Rivne. 548 s. [in Ukrainian]

7. Kovalenko, V. S. (2020). Dydaktychni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin : dys. ... kand. ped. nauk [Didactic conditions for the formation of research competence of future teachers of natural sciences: dis. ... kand. Pedagogical Sciences]. Poltava. 240 s. [in Ukrainian]

8. Koreneva, I. M. (2018). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv biolohii u pedahohichnykh universytetakh: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 [Methodical training of future biology teachers in pedagogical universities: dissertation ... Dr. Pedagogical Sciences: 13.00.02]. Kyiv. 512 s. [in Ukrainian]

9. Kocherha, Ye. V. (2021). Rozvytok zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti vchyteliv khimii v zakladakh pisliadyplomnoi osvity : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Development of health-preserving competence of chemistry teachers in postgraduate education institutions: author's abstract of dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.04]. Kyiv. 21 s. [in Ukrainian]

10. Kuzmenko, V. I. (2019). Metodychna pidhotovka vchyteliv fizyky v umovakh informatsiinoho osvitnoho seredovyshcha : dys. ... kand. ped. nauk [Methodical training of physics teachers in the conditions of an information educational environment: dissertation ... candidate of pedagogical sciences]. Kyiv. 215 s. [in Ukrainian]

11. Martyniuk, M. T. (2017). Fundamentalizatsiia fizychnoi osvity v osnovnii shkoli: monohrafiia [Fundamentalization of physical education in primary school: monograph]. Uman. 320 s. [in Ukrainian]

12. Navchalnyi plan spetsialnosti 014.15 Serednia osvita (Pryrodnychi nauky). Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka [Curriculum of the specialty 014.15 Secondary Education (Natural Sciences). Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko]. (2025). URL: https://surl.li/nrwsvp [in Ukrainian]

13. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)». Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny [Educational and professional program "Secondary education (Natural sciences)". Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University] (2024). URL: https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/31352 [in Ukrainian]

14. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)». Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka [Educational and professional program "Secondary education (Natural sciences)". Volodymyr Hnatyuk Ternopil National

Pedagogical University]. (2025). URL: https://surl.li/ocjpuo [in Ukrainian]

15. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 898 vid 30.09.2020 «Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 of September 30, 2020 "On some issues of state standards of complete general secondary education."] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian]

16. Rudyshyn, S. D. (2009). Ekoloho-evoliutsiinyi pidkhid do pidhotovky vchytelia biolohii : monohrafiia [Ecological-evolutionary approach to biology teacher training: monograph]. Hlukhiv : RVV HNPU. 320 s. [in Ukrainian]

17. Salnyk, I. V. (2015). Metodychna systema navchannia fizyky v osnovnii shkoli z vykorystanniam kompiuterno-oriientovanykh zasobiv: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 [Methodological system of teaching physics in primary school using computer-oriented tools: dissertation ... Dr. Pedagogical Sciences: 13.00.02]. Kropyvnytskyi. 480 s. [in Ukrainian]

18. Stepaniuk, A. V. (1999). Metodolohichni zasady formuvannia tsilisnosti znan pro zhyvu pryrodu v maibutnikh uchyteliv biolohii : dys. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.04 [Methodological principles of forming the integrity of knowledge about living nature in future biology teachers: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04]. Kyiv. 460 s. [in Ukrainian]

19. Khrolenko, M. V. (2012). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii zasobamy IKT : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of professional competence of future biology teachers using ICT: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.0420]. Kyiv. 248 s. [in Ukrainian]

20. Chaichenko, N. V. (2018). Metodychni zasady formuvannia khimichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Methodological principles for the formation of chemical competence of primary school students]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky. № 1. S. 65–72. [in Ukrainian]

21. Sharko, V. D. (2021). Metodychna pidhotovka vchytelia fizyky v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly: monohrafiia [Methodical training of physics teachers in the conditions of the New Ukrainian School: monograph]. Kherson: Oldi-plius. 312 s. [in Ukrainian]

22. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education. 40(3). P. 291-309. [in English]

23. Lavonen, J., & Juuti, K. (2022). Science education in Finland: What is the role of teacher education? Journal of Baltic Science Education. 21(3). P. 345–358. [in English]

24. Rothland, M. (2020). Teacher Education in Germany. In K. Karras & C. Wolhuter (Eds.). International Handbook of Teacher Education. P. 315-330. [in English]

25. Stelmach, B. (2023). Integrated Science Education in Poland: Curriculum reforms and teacher preparation challenges. European Journal of Science and Mathematics Education. 11(2). P. 210–225. [in English]

26. Tirri, K. (2024). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In International Handbook of Teacher Education P. 450-465. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛУЦЕНКО Олена – кандидат біологічних наук, доцент, завідувачка кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: підготовка вчителя природничих наук, методика навчання інтегрованим курсам, гейміфікація та ШІ в методиці навчання майбутніх учителів природничого напряму.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LUTSENKO Olena – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

Scientific interests: science teacher training, teaching methodology for integrated courses, gamification and AI in the teaching methodology of future science teachers.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 14.01.2026 р.

УДК 378.147:811.161.2'243
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-377-383

ДЕМЕШКО Інна –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-2982-8675
e-mail: demeshkoim@gmail.com

КИРИЛЮК Ольга –
доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9764-8756
e-mail: kyryluk@ukr.net

УПРОВАДЖЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто проблеми професійно-орієнтованого навчання української мови за професійним спрямуванням студентів в сучасному освітньому просторі. Сучасна вища освіта орієнтується на формування фахівця, здатного до критичного мислення, самостійного пошуку інформації, аналізу й продукування професійно значущих текстів. У цьому контексті курс «Українська мова за професійним спрямуванням» набуває нового змісту, оскільки поєднує мовну підготовку з розвитком

дослідницьких умінь і навичок. Упровадження дослідницького підходу відповідає викликам цифровізації освіти, потребам ринку праці та принципам навчання впродовж життя. У статті висвітлено сучасні підходи до впровадження дослідницького навчання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на компетентнісній парадигмі, міждисциплінарності, цифрових інструментах, академічній доброчесності та використанні елементів штучного інтелекту як засобів підтримки навчально-дослідницької діяльності здобувачів освіти. Обґрунтувано та методично окреслено особливості впровадження дослідницького підходу в методику навчання української мови за професійним спрямуванням, визначено його практичні механізми реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти. Установлено, що дослідницький підхід сприяє не лише усвідомленому засвоєнню мовного матеріалу, але й формує вміння самостійно розв'язувати професійні комунікативні завдання. Аналіз сучасного науково-інформаційного дискурсу дає змогу визначити актуальний стан реалізації концептуальних підходів до мовної освіти, зокрема компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, дослідницького та синергетичного, у процесі навчання фахово орієнтованого мовлення, урахування цифровізації освіти, інтерактивних технологій, міждисциплінарної інтеграції та практикоорієнтованості навчання.

Ключові слова: *дослідницьке навчання, компетентнісний підхід, цифрові технології, міждисциплінарність, дослідницькі методи, контекстне навчання.*

DEMESHKO Inna –
PhD in Philology, Associate Professor
at the Department of Ukrainian Philology and Journalism,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-2982-8675
e-mail: demeshkoim@gmail.com
KYRYLIUK Olha –
Doctor of Philology, Associate Professor
at the Department of Ukrainian Philology and Journalism,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9764-8756
e-mail: kyryluk@ukr.net

IMPLEMENTATION OF THE RESEARCH APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

The article examines issues of professionally oriented teaching of the Ukrainian language for students in the contemporary educational space. Modern higher education focuses on training specialists capable of critical thinking, independent information search, and the analysis and production of professionally relevant texts. In this context, the course "Ukrainian Language for Professional Purposes" acquires new significance, as it combines language training with the development of research skills and competencies.

The implementation of the research approach corresponds to the challenges of digitalization in education, labor market demands, and the principles of lifelong learning. The article highlights contemporary approaches to implementing research-based Ukrainian language instruction for professional purposes in higher education institutions. Emphasis is placed on the competence-based paradigm, interdisciplinarity, digital tools, academic integrity, and the use of artificial intelligence elements as means of supporting students' educational and research activities. The article justifies and methodically outlines the features of integrating the research approach into the methodology of teaching Ukrainian for professional purposes and identifies practical mechanisms for its implementation in the educational process of higher education institutions. It is established that the research approach contributes not only to the conscious acquisition of language material but also to the development of skills for independently solving professional communicative tasks. The analysis of the contemporary scientific and informational discourse allows for the determination of the current state of implementation of conceptual approaches to language education, including the competence-based, communicative-activity, research, and synergetic approaches, in the process of teaching professionally oriented communication, taking into account educational digitalization, interactive technologies, interdisciplinary integration, and practice-oriented learning.

Key words: *research-based learning, competence-based approach, digital technologies, interdisciplinarity, research methods, contextual learning.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується переходом до компетентнісної, дослідницько-орієнтованої та міждисциплінарної моделі навчання, що зумовлює необхідність оновлення методичних підходів до викладання навчальних дисциплін, зокрема української мови за професійним спрямуванням. Посилення ролі фахової комунікації, наукового дискурсу, цифрового освітнього середовища, інтеграція освіти з реальними професійними практиками вимагають від здобувачів не лише нормативного володіння мовними засобами, мовними нормами, а вміння аналізувати інформацію, здійснювати дослідницький пошук, проєктувати та презентувати професійно значущі результати. Сучасна концепція мовної освіти передбачає навчально-методичне забезпечення студентів, створення комплексу та системи завдань, відповідних професійно-орієнтованих заходів, проходження виробничої практики для підготовки конкурентоспроможного фахівця і швидшої адаптації до професійної діяльності.

Репродуктивні методи мовної підготовки не забезпечують достатнього рівня розвитку аналітичного мислення, автономності та комунікативної гнучкості майбутніх фахівців. Натомість дослідницький підхід створює дидактичні умови для інтеграції мовної освіти з науково-професійною діяльністю, сприяє формуванню навичок роботи з термінологічними системами, фаховими текстами, цифровими ресурсами, реалізації проєктних форм навчання. Особливої ваги набуває поєднання мовної підготовки з елементами наукового пошуку, міждисциплінарного аналізу та моделювання професійних комунікативних ситуацій. Актуальне питання впровадження дослідницького підходу в навчання української мови за професійним спрямуванням, з урахуванням міждисциплінарної інтеграції, цифро-

вих освітніх практик. Недостатньо окреслено дидактичні моделі, типологію дослідницьких мовних завдань і методичні механізми їхньої адаптації до професійно-комунікативної підготовки здобувачів вищої освіти. Це зумовлює потребу в подальшому теоретико-методичному обґрунтуванні зазначеного напряму.

Мета статті – обґрунтувати та методично окреслити особливості впровадження дослідницького підходу в методику навчання української мови за професійним спрямуванням, визначити його практичні механізми реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Наукова новизна статті полягає в комплексному обґрунтуванні можливостей упровадження дослідницького підходу в методику навчання української мови за професійним спрямуванням на засадах міждисциплінарності, уточненні структури дослідницько-комунікативних умінь здобувачів освіти, систематизації типів дослідницьких мовних завдань професійного змісту та визначенні методичних умов їхнього ефективного використання в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідницького підходу порушували О. Бульвінська, Т. Бєлова, Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Линьова, Г. Чорнойван, О. Ярошенко, Н. Щербакова, І. Гуменюк, О. Фенцик та ін. Науковцями запропоновано такі основні концептуальні підходи до навчання української мови – 1) за ступенем інноваційості: синергетичний (А. Вознюк, В. Кушнір та ін.), компетентнісний (К. Климова, О. Савченко та ін.), комунікативний (О. Біляєв, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.), культурологічний (В. Кононенко, Л. Мацько, О. Семеног та ін.), дослідницький (Т. Котик, С. Омельчук, Л. Онищук та ін.); 2) за добором навчального матеріалу та способів його застосування: професійно орієнтований (О. Антончук, Л. Скрипка та ін.), текстоцентричний (М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін., екстралінгвальний (О. Куликова та ін.), функціонально-стилістичний (П. Дудик, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.), лінгвальний (М. Пентилюк, С. Омельчук та ін.); 3) за організацією роботи з навчальним матеріалом: диференційований (О. Біляєв, О. Стадник та ін.), системний (Н. Голуб, О. Горошкіна та ін.), інтегрований (І. Кучеренко, О. Біляєв та ін.), ситуативний (С. Караман, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.), когнітивний (О. Горошкіна, Л. Мацько, М. Пентилюк, та ін.), технологічний (І. Дичківська, Т. Симоненко та ін.), проблемний (О. Когут, Г. Селевко та ін.); 4) за суб'єктною організацією навчання: аксіологічний (В. Кремень, Т. Калюжна та ін.), антропоцентричний (О. Кучерук, Т. Попова та ін.), діалоговий (О. Кучерук, Н. Голуб та ін.), індивідуальний (А. Панченко, Л.Ткаченко та ін.), особистісно орієнтований (О. Караман, О. Кулик, С. Омельчук та ін.) [2]. Активне залучення студентів у дослідницьку діяльність підвищує мотивацію, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення, що досить важливий компонент професійної комунікації. Компетентнісний підхід передбачає формування професійно-комунікативної компетентності, тобто інтегрованої здатності: грамотно й доречно користуватися українською мовою, створювати усні й письмові фахові тексти, спілкуватися в діловому та професійному середовищі, дотримуватися норм літературної мови та мовленнєвого етикету. Здобувач повинен не тільки володіти українською мовою на рівні професійного спілкування, а й уміти створювати тексти відповідно до вимог фаху, демонструвати культуру ділового мовлення, застосовувати мовні знання в практичній діяльності. На вступних лекціях, під час опрацювання першого змістового модуля, студенти, крім іншої базової літератури, працюють за авторськими посібниками [3; 4]. Дослідницький підхід у навчанні передбачає активну позицію здобувача освіти, який засвоює готові знання, самостійно їх конструює через постановку проблем, аналізує наукові тексти. У методиці навчання української мови за професійним спрямуванням цей підхід реалізується через проблемно-пошукові завдання, аналіз наукових фахових текстів, мовні та комунікативні мінідослідження (наукові статті), проєктну та командну роботу здобувачів першого курсу. Необхідно зазначити, що сучасний дослідницький підхід неможливий без використання цифрових технологій, тому доцільно залучати електронні ресурси, корпуси української мови (електронні бази текстів, які зберігають мовні матеріали офіційно-наукового, наукового, художнього стилів, жанрів та сфер професійного вживання. Це сприяє здійсненню лексичного, граматичного та стилістичного аналізів текстів, визначення питомої та запозиченої лексики, опрацювання професійної термінології та комунікативних конструкцій, відстеження мовних тенденцій та вживання нових слів, формування термінологічних словників та навчальних матеріалів для конкретних спеціальностей. Ідеально їх поєднувати з цифровими інструментами та штучним інтелектом, щоб студенти самостійно добирали тексти для аналізу, досліджували текстові дані (стиль, підстиль, мовні засоби, специфіку стильову і стилістичну), формували висновки, готували професійні матеріали. Штучний інтелект (ШІ) у навчанні української мови за професійним спрямуванням – це інструмент підтримки дослідницької діяльності здобувачів освіти, що включає: допомогу в редагуванні та перевірці професійних документів, підтримку в самооцінюванні та формуванні висновків, інтеграцію з цифровими корпусами та платформами для спільної роботи, що сприяє міждисциплінарному навчанню.

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців неможлива без активного використання цифрових інструментів, які суттєво розширюють можливості реалізації дослідницького підходу. Цифрове середовище забезпечує доступ до наукових джерел, організацію збору та обробки даних, моделювання професійних ситуацій і представлення результатів дослідження. Використання електронних наукових баз даних (Google Scholar, Scopus, Web of Science), інституційних репозитаріїв і відкритих освітніх платформ сприяє формуванню інформаційно-аналітичної компетент-

ності студентів. Вони навчаються здійснювати пошук, критичний аналіз та систематизацію наукової інформації.

Інтеграція цифрових інструментів у професійну підготовку майбутніх фахівців підвищує ефективність реалізації дослідницького підходу, сприяє розвитку цифрової, дослідницької та професійної компетентностей, а також забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним вимогам цифрового суспільства.

Доцільно зазначити, що використання ШІ – це допоміжний інструмент для самостійного мислення та досліджень. Окремої уваги потребує відповідальне використання інструментів штучного інтелекту (мовних моделей, перевірки стилю та термінології) як допоміжних засобів для аналізу текстів, редагування та самооцінювання, із дотриманням принципів академічної доброчесності. Ю. Вінтюк зазначає, що «активізації пізнавальної діяльності та практичної реалізації дослідницького підходу сприяють ситуації, які передбачають виконання завдань підвищеної складності, що вимагає від студента опрацювання додаткової літератури, наукових джерел, проведення теоретичного та практичного дослідження» [1, с. 42]. В. Тарасюк звертає увагу на визначенні критеріїв авторства при використанні ШІ [6, с. 94]. У контексті професійної підготовки диджиталізація сприяє формуванню цифрової компетентності, інформаційної культури, онлайн-комунікації. Вона також створює умови для реалізації дослідницького підходу через використання цифрових інструментів збору, аналізу та візуалізації даних. Водночас процес диджиталізації потребує дотримання принципів академічної доброчесності, етичного використання технологій. Важлива складова впровадження дослідницького підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців – дотримання принципів академічної доброчесності. Саме вона забезпечує якість освітнього процесу, формує довіру до результатів навчальної та наукової діяльності, сприяє становленню професійної етики фахівця.

Курс «Українська мова за професійним спрямуванням» покликаний не лише формувати фонетичні, акцентуаційні, орфографічні, орфоепічні, граматичні, стилістичні навички, а й розвивати здатність аналізувати професійні тексти, виробляти навички оптимальної мовної поведінки в професійній сфері, здійснювати вплив на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодівати культурою діалогу та полілогу, засвоювати фахову лексику й термінологію, обирати комунікативно виправдані мовні засоби та послуговуватися різними типами словників. Упровадження дослідницького підходу сприяє розвитку навичок командної взаємодії, критичного мислення, аналітичних умінь і здатності застосовувати набуті знання для розв'язання конкретних професійних завдань. Використання дослідницьких методик активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, стимулює креативність, самостійність і відповідальність за прийняті рішення та отримані результати. Це також спонукає до написання студентських наукових публікацій, до участі в конкурсах наукових робіт. При оцінюванні реалізуються такі завдання: формування дослідницької пропозиції, написання статей, створення концептуальної карти, проєктна робота, лінгвостилістичний аналіз тексту, переважно наукового стилю. Ефективність упровадження дослідницького підходу значною мірою залежить від педагогічної стратегії викладача, змісту навчальної дисципліни, специфіки майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти, рівня їхньої підготовки та мотивації. Урахування суб'єктних та об'єктивних чинників організації освітнього процесу забезпечує цілісність професійної підготовки та створює умови для формування висококваліфікованих, мобільних і соціально відповідальних фахівців.

Практичні механізми реалізації дослідницького підходу в ЗВО: 1. Проєктно-дослідницькі формати навчання: виконання індивідуальних і групових дослідницьких проєктів, міждисциплінарні проєкти за професійною тематикою, мінідослідження в межах змістових модулів; дослідницькі портфоліо студента. 2. Проблемно-орієнтоване навчання: робота з проблемними питаннями й ситуаціями, аналіз професійних кейсів, постановка дослідницьких запитань замість репродуктивних завдань, навчальні дискусії з доказовою аргументацією. 3. Робота з текстами та джерелами: аналіз наукових і фахових текстів, робота з корпусами текстів і професійними документами, зіставний аналіз термінології, критичне оцінювання джерел інформації. 4. Дослідницькі завдання в мовних курсах (зокрема «Українська мова за професійним спрямуванням»): мовно-комунікативні дослідження професійного дискурсу, аналіз фахових документів, дослідження мовних помилок у професійних текстах, редагування тестрів, створення власних зразків документів на основі аналізу. 5. Цифрові та AI-інструменти: використання цифрових платформ для збору та аналізу даних, застосування ШІ для лінгвістичного аналізу та редагування текстів, контент-аналіз. 6. Організаційні механізми: студентські наукові гуртки, мініконференції та захисти проєктів, публікаційна активність студентів, інтеграція навчальних і наукових завдань. 7. Оцінювання дослідницької діяльності: рубрики оцінювання дослідницьких умінь; захист результатів, звіти, взаємооцінювання. Упровадження дослідницького підходу сприяє розвитку навичок командної роботи, критичного та системного мислення, здатності застосовувати наукові знання для розв'язання комплексних професійних завдань, формує креативність, самостійність і відповідальність за прийняті інноваційні рішення. Методика впровадження дослідницьких завдань у курс «Українська мова за професійним спрямуванням» передбачає такі основні принципи організації дослідницьких завдань: 1) інтеграція змісту професійної та мовної підготовки; 2) проблемно-орієнтоване навчання; 3) рефлексивність та самоконтроль студентів; 4) використання професійних джерел. Запропонуємо вже апробовані приклади дослідницьких навчальних

завдань: 1) аналіз професійного тексту: тематичне спрямування, виділення тем, лексичних одиниць та побудова ментальної карти змісту (обговорення і вибір теми, установити логічні зв'язки між ними, визначити ієрархію змістових елементів та окреслити напрями подальшого дослідження); 2) порівняльний аналіз стилістичних особливостей професійних жанрів мовлення (філологічний, медійний, економічний, технічний, спортивний; науковий, офіційно-діловий стилі). У проєкті «Мовна культура професійної комунікації» студенти формулюють власні висновки щодо мовної поведінки в професійному середовищі, обґрунтовують рекомендації, звертають увагу на ґендерні аспекти.

Ефективні види навчально-дослідницьких завдань – дослідження мовних особливостей професійного дискурсу конкретної спеціальності, порівняльний аналіз термінології в українських та іншомовних джерелах, укладання довідників професійної лексики, аналіз комунікативних помилок у ділових документах, медіатекстах, мовленні. Результати досліджень можуть презентуватися у формі мультимедійних презентацій або публікацій у студентських наукових виданнях. В освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти системно впроваджуються авторські електронні навчальні видання, застосовуються ситуативні проблемні та міждисциплінарні завдання, лекції, практичні заняття, тренінги, майстер-класи, круглі столи, кейс-методи.

Підготовка висококваліфікованих фахівців здійснюється на засадах компетентнісного підходу із застосуванням компетентнісної моделі навчання, що забезпечує формування інтегральних, загальних і професійних компетентностей у контексті міждисциплінарної інтеграції. Реалізація компетентнісно орієнтованого та дослідницького підходів сприяє розвитку критичного мислення, уміння працювати в команді, застосовувати набуті знання для розв'язання практичних і професійних завдань, а також формуванню загальних і фахових компетентностей відповідно до освітніх програм. Упровадження дослідницького підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців – важлива умова підвищення якості вищої освіти та формування конкурентоспроможного спеціаліста. Застосування дослідницьких методів навчання забезпечує активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти, розвиток критичного мислення, уміння самостійно здобувати та інтерпретувати знання, а також застосовувати їх у процесі розв'язання професійно орієнтованих завдань. Інтеграція дослідницького підходу з компетентнісною моделлю навчання сприяє формуванню інтегральних, загальних і фахових компетентностей, розвитку навичок командної роботи, академічної доброчесності, відповідальності за прийняті рішення. Орієнтація навчального процесу на міждисциплінарну взаємодію, використання цифрових освітніх інструментів і моделювання реальних професійних ситуацій підвищує практичну спрямованість підготовки майбутніх фахівців та відповідає сучасним освітнім тенденціям.

Для результативного впровадження дослідницького підходу створюється мотиваційне навчальне середовище, поєднуючи аудиторну, дистанційну та змішану форми навчання, забезпечувати міждисциплінарні зв'язки з фаховими дисциплінами, формувати культуру академічної доброчесності. На сучасному етапі в наукових працях також порушується питання про дотримання принципів академічної доброчесності в освітньо-науковому просторі України з урахуванням активного використання новітніх інструментів штучного інтелекту [5]. В Україні принципи академічної доброчесності закріплені в законодавстві та освітніх стандартах (Закон України «Про освіту» (ст. 42, 2017 р., із змінами), «Про вищу освіту» (ст. 42, 2014 р., із змінами)).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Дослідницький підхід у методиці навчання української мови за професійним спрямуванням сприяє формуванню мовної, комунікативної, дослідницької компетентностей здобувачів освіти. Інтеграція цифрових інструментів, міждисциплінарність та орієнтація на реальні професійні завдання підвищують практичну цінність курсу та відповідають сучасним освітнім тенденціям. Вибір викладачем відповідної стратегії навчання зумовлюється метою курсу, специфікою майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти, рівнем мовної підготовки та потребою у формуванні дослідницьких компетентностей. У контексті навчання української мови за професійним спрямуванням пріоритетними стають підходи, які забезпечують активну пізнавальну діяльність студентів, розвиток критичного мислення, уміння працювати з текстами, застосовувати мовні знання в реальних професійних ситуаціях.

Навчання зумовлюється спеціальністю здобувачів вищої освіти, змістом навчальної дисципліни, професійно зумовленим суб'єктним досвідом викладача, етапом професійної підготовки студентів. При цьому доречно враховувати суб'єктні (рівень професійної та навчальної підготовки і мотивації, пізнавальні можливості студента, а також професійний і творчий потенціал викладача) та об'єктивні чинники (мета, завдання навчальної дисципліни, професійні компетентності, форми, методи, засоби навчання). Дослідницький підхід – ефективний інструмент інтеграції мовної, комунікативної та професійної підготовки висококваліфікованого фахівця.

Упровадження дослідницького підходу в курс «Українська мова за професійним спрямуванням» позитивно впливає на формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, професійної рефлексії та мовленнєвої самостійності студентів. В освітньому процесі застосовуються сучасні педагогічні підходи, спрямовані на інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю здобувачів вищої освіти. Використання різноманітних форм і методів навчання забезпечує міждисциплінарні зв'язки, активізацію пізнавальної діяльності студентів та

формування навичок самостійної і дослідницької роботи.

Для ефективного добору та інтеграції освітніх підходів у процесі викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» необхідне їхнє ґрунтовне науково-методичне обґрунтування, цілісне розуміння особливостей практичного застосування в межах конкретної освітньої програми. Аналіз сучасного науково-інформаційного дискурсу дає змогу визначити актуальний стан реалізації концептуальних підходів до мовної освіти, зокрема компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, дослідницького та синергетичного, у процесі навчання фахово орієнтованого мовлення, урахування цифровізації освіти, інтерактивних технологій, міждисциплінарної інтеграції та практикоорієнтованості навчання. Поглибленого вивчення потребують питання впровадження дослідницьких, проєктних і синергетичних підходів у формуванні професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти, що визначає перспективи подальших науково-методичних розвідок.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розвитку та апробації дослідницького підходу в навчанні української мови за професійним спрямуванням. Актуальні напрями – вивчення ефективності інтеграції цифрових освітніх технологій у мовну підготовку здобувачів освіти, розроблення міждисциплінарних навчальних проєктів, кейсів для студентів різних спеціальностей, аналіз впливу дослідницької діяльності на формування комунікативної та професійно-мовленнєвої компетентностей, поєднання аудиторної, дистанційної та змішаної форм навчання в освітньому процесі закладів вищої освіти. Поглибленого вивчення потребують питання впровадження дослідницьких, проєктних, синергетичних підходів у формуванні професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти, що визначає перспективи подальших науково-методичних розвідок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вінтюк Ю. Дослідницький підхід у підготовці майбутніх психологів: збірник наукових праць Національної академії державної служби України. *Серія: Педагогічні науки.* 2020. №1(20). С. 27–49. URL: file:///C:/Users.ADMIN-E01673CCV/Downloads/lisoln,+3.pdf

2. Гуменюк І. Сучасні підходи до навчання української мови за професійним спрямуванням: перспективні вектори досліджень. *Молодь і ринок*. №4 (190). 2021. С. 92–99. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.236356

3. Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Фонологія. Морфонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : таблиці, схеми : навч. посіб. Кіровоград: ПП «Авангард», 2013.

4. Демешко І. М. Практичний курс української мови : навч. посіб. Харків : ФОП Озеров Г. В., 2018.

5. Киричук Б. С., Гришко В. І. Академічна доброчесність і штучний інтелект: подолання викликів у освітній науковій діяльності України та зарубіжних держав : Серія Право. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2024.* Випуск 85 (2). С. 305–310. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.2.45

6. Тарасюк В. М. Правове регулювання застосування штучного інтелекту в Україні: сучасний стан та перспективи гармонізації з міжнародними стандартами. *Політологічний вісник.* Вип. 93. 2024. С. 94–113. DOI: https://doi.org/10.17721/2415–88IX. 2024.93.94-113

REFERENCES

1. Vintiuk, Y. (2020). Doslidnytskyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv [Research Approach in the Training of Future Psychologists]. Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noi akademii derzhavnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: Pedahohichni nauky. (1(20)). S. 27–49. URL: file:///C:/Users.ADMIN-E01673CCV/Downloads/lisoln, +3.pdf [in Ukrainian]

2. Humeniuk, I. (2021). Suchasni pidkhody do navchannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam: perspektyvni vektory doslidzhen [Modern Approaches to Teaching Ukrainian for Professional Purposes: Promising Research Directions]. Molod i rynok. №4 (190). S. 92–99. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.236356 [in Ukrainian]

3. Demeshko, I. M. (2013). Suchasna ukrainska literaturna mova. Vstup. Fonetyka. Fonolohiia. Morfonolohiia. Orfoepiia. Hrafika. Orfohrafiia. Leksykolohiia. Frazeolohiia. Leksykohrafiia [Modern Ukrainian literary language. Introduction. Phonetics. Phonology. Morphonology. Orthoepy. Graphics. Orthography. Lexicology. Phraseology. Lexicography]: tablytsi, skhemy Kirovohrad. [in Ukrainian]

4. Demeshko, I. M. (2018). Praktychnyi kurs ukrainskoi movy [Practical Course in Ukrainian] : navch. posib. Kharkiv. [in Ukrainian]

5. Kyrychuk, B. S., Hryshko, V. I. (2024). Akademichna dobrochesnist i shtuchnyy intelekt: podolannya vyklykiv u osvitniy naukoviy diyalnosti Ukrayiny ta zarubizhnykh derzhav [Academic Integrity and Artificial Intelligence: Overcoming Challenges in Educational and Scientific Activities in Ukraine and Foreign Countries] : Seriya Pravo. Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Vypusk 85 (2). [in Ukrainian]

6. Tarasiuk, V. M. (2024). Pravove rehuliuvannia zastosuvannia shtuchnoho intelektu v Ukraini: suchasnyi stan ta perspektyvy harmonizatsii z mizhnarodnymy standartamy [Legal Regulation of the Use of Artificial Intelligence in Ukraine: Current State and Prospects for Harmonization with International Standards]. Politolohichnyi visnyk. Vyp. 93. S. 94–113. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДЕМЕШКО Інна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** професійно-орієнтоване навчання української мови; інноваційні підходи до формування мовної та професійно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

КИРИЛЮК Ольга – доктор філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та журналістики Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** методика навчання української мови у вищій школі; формування комунікативної та професійно орієнтованої мовної компетентності студентів; інноваційні та цифрові технології у викладанні української мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DEMESHKO Inna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian language of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: methodology of teaching theoretical courses in higher education; current issues in teaching the Ukrainian language in the modern educational environment; innovative approaches to developing linguistic

and professional-communicative competence of higher education students; integration of research-based and competency-oriented technologies into the language training process.

KYRYLIUK Olha – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Journalism at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: methodology of teaching the Ukrainian language in higher education; development of students' communicative and professionally oriented language competence; innovative and digital technologies in Ukrainian language instruction.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 14.01.2026 р.

УДК 37.013:53
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-383-387

ЦОКОЛЕНКО Олександр –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інформаційних технологій та програмування
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3611-6235
e-mail*:* tsokoll@ukr.net

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЖИТТЄВО-ЦЕНТРОВАНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз впливу життєво-центрованих задач з фізики на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах академічного освітнього середовища.

Підкреслено аксіологічну значущість життєво-центрованих задач з фізики у структурі формування в майбутніх фахівців цілісного усвідомлення інтегративного взаємозв'язку теоретичних положень із практичною діяльністю.

Визначено, що імплементація означеного різновиду фізичних задач, репрезентованих у форматі симбіотичного поєднання реалістичних ситуаційних кейсів, забезпечує досягнення комплексного спектру педагогічних цілей.

Узагальнено, що систематичне інтегрування до освітнього процесу закладів вищої освіти життєво-центрованих задач з фізики характеризується вагомим педагогічним потенціалом, оскільки актуалізує формування та розвиток особистісних компетентностей, які становлять структурний каркас майбутньої професійної компетентності.

Продемонстровано результативність використання життєво-центрованих задач з фізики на рівні функціонування цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Зазначено, що процес розв'язання суб'єктами пізнання життєво-центрованих задач з фізики детермінується відповідним дидактичним алгоритмом навчально-пізнавальних дій (зокрема: первинний проблемний аналіз ситуації; логіко-структурна реконструкція релевантного теоретичного матеріалу; актуалізація мисленнєвих операцій; встановлення кореляцій між теоретичними концептами та емпіричними даними; систематизація величин для коректного здійснення обчислень; аналітико-розрахункові процедури та формулювання аргументованих висновків).

Проблематизовано, що на етапі засвоєння нового матеріалу досліджувана група задач з фізики має структуруватися у відповідні блоки за рівнями когнітивної складності, що забезпечує поетапний перехід суб'єкта пізнання від елементарного до більш складного рівня опрацювання змісту.

Підкреслено, що використання потенціалу життєво-центрованих задач з фізики на етапі закріплення та практичного застосування знань обов'язково передбачає здійснення процедур контролю й оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу (зокрема у текстово-аналітичному форматі).

Підсумовано, що системність інтеграції до освітнього процесу життєво-центрованих задач синхронно актуалізує примноження практичних умінь і навичок, які по-суті виступають незамінним інструментарієм реалізації індивідом професійних функцій у реальних умовах діяльності.

Ключові слова: *фізика, професійна підготовка, життєво-центровані задачі, майбутні фахівці, вища школа.*

TSOKOLENKO Oleksandr –
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department
of Information Technologies and Programming
at Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3611-6235
e-mail*:* tsokoll@ukr.net

IMPLEMENTATION OF LIFE-ORIENTED PHYSICS PROBLEMS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the influence of life-centered physics problems on improving the quality of professional training of future specialists within the academic educational environment.

The axiological significance of life-centered physics problems in shaping a holistic understanding of the integrative relationship between theoretical provisions and practical activity among future professionals is emphasized.

It is determined that the implementation of this type of physics problems, represented through a symbiotic combination of realistic situational cases, ensures the achievement of a complex spectrum of pedagogical objectives.

It is generalized that the systematic integration of life-centered physics problems into the educational process of higher education institutions is characterized by substantial pedagogical potential, as it actualizes the formation and development of personal competencies that constitute the structural framework of future professional competence.

The effectiveness of using life-centered physics problems at the level of functioning of an integral system of professional training of future specialists is demonstrated.

It is noted that the process of solving life-centered physics problems by subjects of cognition is determined by a corresponding didactic algorithm of educational and cognitive actions, including: initial problematic analysis of the situation; logical and structural reconstruction of relevant theoretical material; activation of cognitive operations; establishment of correlations between theoretical concepts and empirical data; systematization of quantities for accurate calculations; analytical and computational procedures; and formulation of substantiated conclusions.

It is problematized that at the stage of mastering new material, the studied group of physics problems should be structured into appropriate blocks according to levels of cognitive complexity, ensuring a gradual transition of the subject of cognition from elementary to more advanced levels of content processing.

It is emphasized that the use of the potential of life-centered physics problems at the stage of consolidation and practical application of knowledge necessarily involves procedures of control and assessment of the quality of learning outcomes, particularly in a text-analytical format.

It is summarized that the systematic integration of life-centered problems into the educational process synchronously actualizes the multiplication of practical skills and abilities, which essentially function as an indispensable toolkit for the realization of professional functions by an individual in real-life conditions of activity.

***Key words**: physics, professional training, life-centered problems, future specialists, higher education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система професійної освіти нині перебуває під пильною увагою широкої громадськості та педагогічних кіл зокрема. Зазначена тенденційність є наслідковою результативністю впливу суспільних змін та цифровізаційних перетворень та траєкторію формування професійної компетентності майбутніх випускників вищої школи. У фокусі такого наукового пошуку особливої актуальності набуває питання необхідності відрефлексування змісту та методів викладання фундаментальних дисциплін, з-поміж яких фізика постає міцним базисом для багатьох спеціальностей природничого та технічного профілю. Проте, поряд з такими освітніми акцентами, на практиці спостерігається суттєвий розрив між теоретичним змістом навчальних завдань та реальними професійними завданнями, з якими рано чи пізно майбутній фахівець зустрінеться на практиці. Імплементація життєво-центрованих задач з фізики у систему професійної підготовки є одним із перспективних шляхів подолання визначеного дисбалансу. Адже, розроблення та впровадження у систему професійної підготовки такого спектру навчальних ситуацій, які віддзеркалюють реальні виробничі, побутові та технологічні процеси, актуалізують формування стійкого зв'язку суб'єкта пізнання з обраним фахом. Окреслене обумовило потребу комплексного дослідження заявленої проблематики у фокусі аналізу перспективності удосконалення сучасної системи професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий вплив на розвиток досліджуваної проблематики, під різними кутами теоретичного аналізу та проблемного пошуку, свого часу зробили такі українські учені, як О. Бугайов, С. Гончаренко, В. Сиротюк, М. Садовий, М. Чумак, В. Шарко та інші. Проте, урахування значущості заявленого не вичерпує наукового потенціалу досліджуваного.

Мета статті – провести теоретичний аналіз впливу життєво-центрованих задач з фізики на удосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна фізична наука є глибинним науковим базисом, який уможливлює формулювання прямого та стійкого взаємозв'язку теорії з практикою. Ця ключова риса фізики актуалізує розвиток у суб'єктів пізнання здатності імплементувати попередньо набуті знання на канву практичної діяльності. Саме цією ключовою властивістю уможливлюється практична реалізація надзвичайно важливого дидактичного принципу взаємозв'язку навчання з життям.

Ще одним ціннісним вектором фізичної науки є її глибоко експериментальний фундамент, який актуалізує формування стійких ланок взаємодії між теоретичними концептами та реальними умовами життя й виробничого функціонування. Окреслена особливість цієї науки актуалізує формування у суб'єктів пізнання особистісної здатності та практичної готовності до розв'язання задач, кожна з яких є життєво-центрованою (тобто, пов'язаною з реальними ситуаціями як, зокрема: електрика в будівлі, рух транспорту, погода тощо); або абстрактною – навчальною (коли задається відповідна умова для тренування схеми використання фізичних формул на рівні визначених даних). Особливою цінністю, на наш погляд, відзначається життєво-центрований різновид фізичних задач, які напряму націлені на максимальну актуалізацію на рівні кожного суб'єкта пізнання:

- цілісного розуміння реальної картини оточуючого світу;
- уміння імплементувати попередньо набуті знання у життя;
- поглиблення розвитку практико центрованого мислення;
- формування умінь задля швидкого прийняття раціональних рішень, як на рівні різноманітних життєвих ситуацій, так і на рівні реалізації своїх майбутніх професійних функцій на місцях.

Систематичність розв'язання життєво-центрованих задач з фізики у вищій школі, як зазначалося вище, вибудовується на одному з керівних дидактичних принципів, який свого часу був доволі ґрунтовно розкритий всесвітньовідомим чеським педагогом Я. Коменським [1]. Учений неодноразово зосереджував увагу своїх читачів на тому, що лише те навчання, яке максимально наближає кожного суб'єкта пізнання до усвідомлення цінності взаємозв'язку засвоєного з реально оточуючим на правду формує на особистісному рівні стійке сприйняття світобудови, та віддзеркалюється у швидкому та продуктивному засвоєнні навчального матеріалу [1].

У процесі розв'язання життєво-центрованих фізичних задач перед суб'єктом пізнання відкриваються двері у світ розвитку особистісних

можливостей, за рахунок розширення спектру когнітивних функцій, коли теоретичні концепти вибудовуються у міцні підвалини особистісного досвіду, актуального вже не лише на рівні визначених навчальних ситуацій. Такий спектр різновиду задач з фізики трансформується у надпотужний інструмент підготовки до реальних життєвих ситуацій, які є дзеркальним відображенням існуючого на канві навчального.

У такому спектрі теоретичного аналізу не можливо оминути увагою й формулювання визначення, що ж таке «фізична задача», або «задача з фізики». На наш погляд зміст останнього феномена можна розтлумачити як: сформульована ситуація, яка передбачає необхідність залучення суб'єктом пізнання власних розумових ресурсів та практичних дій, які повинні віддзеркалювати особистісне знання фізичних законів, розуміння формул і величин, логічне мислення на рівні аналізу та розв'язання запропонованого.

Слід зазначити, що обидва різновиди задач з фізики (як життєво центрованих, так і абстрактно – навчальних), по-суті, апелюють до необхідності обґрунтування явищ та функціональних процесів з позиції їх природного, виробничого та технологічного начала. А це у свою чергу означає, що пересічна фізична задача є нічим іншим як справжнім «лакмусовим папірцем», який «вбирає» у свою сутність необхідність обґрунтування суб'єктом пізнання існуючої реальності, з якою він «зустрічається» мало не щодня. Ключовою особливістю саме життєво центрованого різновиду задач з фізики є їх максимальна сфокусованість на описі саме реально-життєвих процесів та явищ, контактність з якими передбачена на тому чи іншому етапі життєдіяльності індивіда. На синонімічному рівні, досліджуваний тип задач можна схарактеризувати як «завдання з практичним змістом».

Систематичне залучення до навчального процесу вищої школи життєво-центрованих задач з фізики має надзвичайно важливий педагогічний потенціал, адже актуалізує формування та розвиток особистісних компетенцій, які формують каркас майбутньої професійної компетентності у кожного без винятку суб'єкта пізнання. Вище названий різновид задач з фізики у навчальних умовах пізнання актуалізує створення:

- «живих ілюстрацій» проблемних ситуацій;
- спеціальних умов для засвоєння навчальної дисципліни;
- сприятливого базису для поглиблення логічного мислення та формулювання раціонально-виважених висновків;
- умов для практичного закріплення попередньо сформульованих висновків та подальшої перевірки рівня засвоєного.

Системність залучення до освітнього процесу життєво-центрованих задач з фізики віддзеркалюється у певних якісних показниках навчальної діяльності (див. табл. 1).

Дані табл. 1 засвідчили, що систематичність використання досліджуваного різновиду задач в умовах вищої школи відзначається відповідними показниками практичної результативності, спроектованими у розрізі предметності їх вияву на особистісному рівні (табл. 1).

Таблиця 1

Результативність використання життєво-центрованих задач з фізики у системі професійної підготовки фахівців

№	Результативність	Предметність вияву на особистісному рівні
1	Глибинність відрефлексування фізичних явищ	• не репродуктивне, а продуктивне запам'ятовування на основі цілісного розуміння дії фізичних законів у реальних ситуаціях; • формування наукового світогляду
2.	Розвиток практичних умінь та навичок	• наскрізна рефлексивна інтерпретація механізмів трансформації теоретичного знання у площину розв'язання реальних життєвих і професійно зумовлених завдань; • поглиблене самоусвідомлення та критична оцінка власного інтелектуального потенціалу в контексті його релевантності до актуальних соціально-професійних реалій
3.	Актуалізація навчальної мотивації	• формування цілісного бачення цінності набутих знань для життя та майбутньої професійної діяльності; • актуалізація внутрішньої зацікавленості до пізнання світобудови, шляхом прямого дослідження існуючого
4.	Формування логічного та критичного мислення	• у процесі розв'язання тренуємо мозок глибинно аналізувати умови та віднаходити причинно-наслідкові зв'язки; • розвиток умінь планувати та робити правильні висновки, на основі обмеженого набору даних
5	Неперервний взаємозв'язок теорії з практикою	• вміння швидко та правильно екстраполювати набуті знання на реальні життєві ситуації; • здатність прогнозувати перебіг фізичних процесів
6.	Розвиток ініціативності та самостійності	• уміння правильно обрати формули та метод розв'язання задач; • набуття навичок експериментальної перевірки отриманих результатів
7.	Підготовка до майбутньої професійної діяльності	• багаж знань, умінь та навичок – «перепустка» до подальшої професійної діяльності

Безумовно, що у такому аспекті предметного аналізу для нас надзвичайно важливо досягти показників сумарного підвищення якості навчального процесу, зокрема за рахунок:

- розширення «багажу» нових знань, умінь та навичок;
- систематичного повторення вивченого та його поглиблення на рівні нових і більш складніших тем (дидактичний принцип систематичності та послідовності);
- тренування власного уміння застосовувати попередньо набуті знання на практиці;
- формування навички проводити паралель між теорією з практикою;
- моніторингу рівня попередньо засвоєного навчального матеріалу.

Завдяки тому, що життєво-центровані фізичні задачі розкривають перед кожним суб'єктом пізнання прямий зв'язок теоретичних фізичних законів з «живою» фізикою (зокрема, й на рівні сучасної техніки) це актуалізує на особистісному рівні кожного суб'єкта пізнання бажання вчитися, спостерігати, пізнавати та досліджувати не лише у камеральних, але й реальних умовах (табл.1). Такий перебіг процесів пізнання, паралельним чином, проблематизує й примноження практичних навичок, які по-суті є незамінним інструментом для реалізації індивідом своїх професійних функцій на місцях (табл.1).

У фокусі аналізу досліджуваної проблеми варто підкреслити і той факт, що розв'язання суб'єктами пізнання життєво-центрованих фізичних задач має відповідний «дидактичний» алгоритм навчальних дій, зокрема:

- первинний аналіз проблеми на основі відрефлексування даних, які відомі з умови задачі;
- логічна реконструкція теоретичного матеріалу у формульно-знаковому вигляді;
- актуалізація мисленнєвих маніпуляцій (зокрема, аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення тощо), задля виявленням причинно-предметних зв'язків на рівні аналізованого;
- проведення паралелі між попередньо засвоєними теоретичними концептами та практичними даними з описом «реального» в умові задачі;
- «упорядкування» величин для правильного обчислення;
- міркувальні розрахунки (за потреби експериментальна перевірка з вимірюваннями);
- формулювання висновків.

Як бачимо, такий алгоритм навчальних дій кожного суб'єкта пізнання на навчальній траєкторії проблематизує розвиток логічного мислення, пізнавальної активності, рефлексії та наукового світогляду у модусі розв'язання такого типу предметних задач.

Слід зауважити, що використання широкого спектру досліджуваного різновиду навчальних задач доречне і на рівні реалізації завдань проблемного навчання. Зокрема, коли педагог бачить об'єктивну потребу створити певні когнітивні «суперечності», які повинні максимізувати приріст на особистісному рівні інтересу до предмету вивчення. Проте, слід дотримуватися й певних вимог, реалізовуючи такого плану навчальні заняття. Зокрема, такі завдання повинні бути максимально лаконічними, глибинно ситуативними і містити зерно протиріччя між «відомим» та «невідомим». Доречною у цьому спектрі буде перспективність залучення експериментального блоку завдань.

Якщо передбачено використання проблемного навчання на етапі засвоєння нового матеріалу, то досліджувана група задач з фізики повинна розподілятися на певні блоки за рівнями складності, щоб засвоївши простіше суб'єкт пізнання безперешкодно зміг перейти до більш складнішого. Проте, за таких умов функція педагога відслідкувати результативність засвоєння навчального матеріалу кожним, побачити когнітивні можливості та правильно оцінити навчальні досягнення цільової аудиторії. Доволі цінним наочним інструментарієм у цьому ключі може послугувати текстовий, графічно-ілюстративний та експериментальний базис.

Залучення потенцілу життєво-центрованих задач з фізики на етапі закріплення і застосування знань обов'язково передбачає необхідність реалізації процедур перевірки та оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу. Доволі часто з цією метою залучають спеціальні тестові завдання, зміст яких повинен відображати пройдене.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. На основі проведеного теоретичного аналізу ми прийшли до висновку, що імплементація життєво-центрованих задач з фізики в сучасний освітній процес вищої школи актуалізує підвищення рівня професійної спрямованості процесу навчання та формування цілісного спектру професійно значущих компетентностей. Ефективність їх імплементації корелюється з методично виваженим підходом до добору відповідного дидактичного інструментарію, підсиленого поєднанням активних та інтерактивних форм навчання.

Джерелом для подальших наукових розвідок може послугувати перспективність пошуку оптимальних моделей для диференціації рівня складності навчальних завдань з фізики, відповідно до індивідуально-когнітивних можливостей різних суб'єктів пізнання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Коменський Я. А. Велика дидактика / пер. з лат. О. І. Литвиненко. Київ: Освіта, 2018. 384 с.

2. Цифровізація української освіти: реалізація, проблеми і перспективи. URL: https://oplatforma.com.ua/article/16004-tsifrovizatsiya-ukrainskoi-osviti-realizatsiya-problemi-i-perspektivi

3. Роль та вплив хмарних технологій в освіті. URL: https://wezom.com.ua/ua/blog/rol-ta-vpliv-hmarnih-tehnologiy-v-osviti

4. Сисоєва С. Цифровізація неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2021. No 4. С. 24–32.

5. Чумак М. У чому полягає відмінність між теорією і практикою фізичного експерименту? *Educational Horizons*. 2021. Т. 52. №1.

6. Чумак М., Слюсаренко М. Створення моделі навчання курсу теоретичної фізики «Електродинаміка» на основі задачного підходу в педагогічних універ-

ситетах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. № 109. С. 281–285.

REFERENCES

1. Comenius, J. A. (2018). Velyka dydaktyka [The Great Didactic] (O.I.Lytvynenko, Trans.). Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
2. Tsyfrovizatsiya ukrayins'koyi osvity: realizatsiya, problemy i perspektyvy [Digitalization of Ukrainian education: implementation, problems and prospects]. (n.d.). URL: https://oplatforma.com.ua/article/16004-tsifrovizatsiya-ukrainskoi-osviti-realizatsiya-problemi-i-perspektivi [in Ukrainian]
3. Rol' ta vplyv khmarnykh tekhnolohiy v osviti [Role and impact of cloud technologies in education]. (n.d.). URL: https://wezom.com.ua/ua/blog/rol-ta-vpliv-hmarnih-tehnologiy-v-osviti [in Ukrainian]
4. Sysoyeva, S. (2021). Tsyfrovizatsiya neperervnoyi profesiynoyi osvity [Digitalization of lifelong vocational education]. Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka.(4). S. 24–32. [in Ukrainian]
5. Chumak, M. (2023). U chomu poliahaie vidminnist mizh teoriieiu i praktykoiu fizychnoho eksperymentu? [What is the difference between the theory and practice of a physical experiment?]. Educational Horizons. Vol. 52. No 1. [in Ukrainian]
6. Chumak, M., & Sliusarenko, M. (2013). Stvorennia modeli navchannia kursu teoretychnoi fizyky "Elektrodynamika" na osnovi zadachnoho pidkhodu v pedahohichnykh universytetakh [Designing a model for teaching the course of theoretical physics "Electrodynamics" based on the problem-solving approach in pedagogical universities]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. No 109. P. 281–285. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЦОКОЛЕНКО Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та програмування Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

***Наукові інтереси*:** педагогічні технології, методика викладання фізики, розвиток професійних компетентностей студентів, інтеграція STEM-дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TSOKOLENKO Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Information Technologies and Programming at Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

Scientific interests: pedagogical technologies, physics teaching methodology, development of students' professional competencies, integration of STEM disciplines.

Стаття надійшла до редакції 06.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 15.01.2026 р.

УДК 378.014:81'243
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-387-391

МАГДЮК Ольга –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету
ORCID: http://orcid.org/000-0002-6778-3586
e-mail: tychynskao@ukr.net
РОГУЛЬСЬКА Оксана –
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації
Хмельницького національного університету
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5603-0274
e-mail: oxana.rogulska@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО

У статті досліджується роль рефлексивних технологій у формуванні навчальної компетентності студентів на заняттях із іноземної мови в ЗВО. Визначено, що рефлексивні методики спрямовані на розвиток не лише мовних умінь, а й когнітивної, емоційної та соціальної складових компетентності.

У статті зазначено, що рефлексивні технології займають важливе місце в сучасній педагогіці як інструменти, спрямовані на розвиток самосвідомості студентів на заняттях із іноземної мови в ЗВО, критичного мислення та здатності аналізувати власний освітній досвід. У контексті компетентнісної освіти рефлексія розглядається не лише як засіб оцінювання результатів навчання, але й як механізм особистісного та професійного зростання.

Особлива увага у статті приділена використанню навчальних щоденників, портфоліо, само- та взаємного оцінювання як інструментів, що дозволяють студентам аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність комунікативних стратегій, враховувати етичні, культурні та емоційні аспекти взаємодії.

У роботі підкреслюється значення системного впровадження рефлексивних технологій для підвищення самосвідомості, емпатії, здатності до адаптації мовної поведінки у різних міжкультурних та професійних контекстах. Аналізуються дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, які підтверджують ефективність рефлексивних практик у навчанні іноземних мов, зокрема для розвитку навчальної компетентності.

Автори статті пропонують педагогічні підходи та сценарії застосування рефлексивних технологій, що включають поєднання автентичних матеріалів, цифрових ресурсів та інтерактивних вправ. У результаті впровадження таких методик студенти здобувають можливість не лише оволодівати мовними засобами на професійному рівні, а й критично аналізувати власну діяльність, формувати навички самоконтролю, саморегуляції та ефективної міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: *рефлексивні технології, навчальна компетентність, заняття із іноземної мови, освітній процес, самоконтроль.*

MAHDIUK Olha –
PhDin Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Khmelnytskyi National University
ORCID: http://orcid.org/000-0002-6778-3586
e-mail: tychynskao@ukr.net
ROGULSKA Oksana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Full Professor of the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication
Khmelnytskyi National University
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5603-0274
e-mail: oxana.rogulska@gmail.com

REFLECTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF LEARNING COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HEI

The article examines the role of reflective technologies in the formation of students' learning competence in foreign language classes in HEI. It has been determined that reflective methods are aimed at developing not only language skills, but also cognitive, emotional and social components of competence.

The article has noted that reflective technologies occupy an important place in modern pedagogy as tools aimed at developing students' self-awareness in foreign language classes in HEI, critical thinking, and the ability to analyze their own educational experience. In the context of competency-based education, reflection has been considered not only as a means of assessing learning outcomes, but also as a mechanism for personal and professional growth.

Special attention in the article has been paid to the use of educational diaries, portfolios, self- and mutual assessment as tools that allow students to analyze their own activities, evaluate the effectiveness of communicative strategies, take into account ethical, cultural and emotional aspects of interaction.

The work emphasizes the importance of the systematic implementation of reflective technologies for increasing self-awareness, empathy, and the ability to adapt language behavior in various intercultural and professional contexts. Studies by domestic and foreign scientists have been analyzed, which confirm the effectiveness of reflective practices in teaching foreign languages, in particular for the development of learning competence.

The authors of the article offer pedagogical approaches and scenarios for the use of reflective technologies, which include a combination of authentic materials, digital resources and interactive exercises. As a result of the implementation of such methods, students gain the opportunity not only to master language skills at a professional level, but also to critically analyze their own activities, develop skills of self-control, self-regulation and effective intercultural interaction.

***Key words**: reflective technologies, educational competence, foreign language classes, educational process, self-control.*

Постановка проблеми та обґрунтування актуальності проблеми. Рефлексивні технології займають важливе місце в сучасній педагогіці як інструменти, спрямовані на розвиток самосвідомості студентів на заняттях із іноземної мови в ЗВО, критичного мислення та здатності аналізувати власний освітній досвід. У контексті компетентнісної освіти рефлексія розглядається не лише як засіб оцінювання результатів навчання, але й як механізм особистісного та професійного зростання.

Рефлексивні технології розуміються як система педагогічних методів і прийомів, що заохочують студентів оцінювати свої дії, комунікативні стратегії, емоційні реакції та когнітивні процеси. Ці технології включають рефлексивні есе, навчальні журнали, контрольні списки самооцінювання, взаємне оцінювання, портфоліо та керовані дискусії. Їхня головна мета – допомогти студентам свідомо інтерпретувати свій досвід і перетворювати його на змістовні знання.

У викладанні іноземних мов рефлексивні технології значно сприяють формуванню комунікативної та міжкультурної компетенції. Аналізуючи власну мовленнєву поведінку, студенти стають більш усвідомленими щодо лінгвістичних помилок, культурних відмінностей та прагматичних аспектів спілкування. Рефлексія дозволяє студентам порівнювати передбачувані значення з фактичними комунікативними результатами та відповідно коригувати свої стратегії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання рефлексивних технологій у формуванні навчальної компетентності на заняттях іноземної мови в ЗВО були темою дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Українські дослідники, зокрема С. Ю. Ніколаєва, О. В. Ясінська та І. С. Козелецька, підкреслюють важливість інтеграції культурно-орієнтованих завдань, автентичних текстів та рефлексивних практик для розвитку міжкультурної та мовної компетентності студентів. Вони зазначають, що систематичне використання рефлексивних технологій сприяє формуванню самосвідомості, емпатії, здатності до самокорекції, а також розвитку навичок усвідомленого застосування лексико-граматичних і комунікативних засобів у різних професійних та культурних контекстах.

Зарубіжні науковці, такі як M. Byram, T. Dudley-Evans, M. St John, G. Dudeney та N. Hockly, досліджують вплив рефлексивних технологій на формування професійної та міжкультурної компетентності в контексті навчання англійської як іноземної. Вони відзначають, що ведення навчальних щоденників, створення портфоліо, само- та взаємне оцінювання дозволяють студентам аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність комунікативних стратегій, враховувати етичні, емоційні та культурні аспекти взаємодії. Крім того, інтеграція цифрових та онлайн-ресурсів у рефлексивну практику забезпечує активне залучення студентів до міжкуль-

турних дискусій і симуляцій, наближених до реальних професійних ситуацій.

Систематичне використання рефлексивних технологій у навчальному процесі сприяє формуванню комплексної навчальної компетентності, яка поєднує мовну, когнітивну, емоційну та соціальну складові. Вона дозволяє студентам не лише опанувати іноземну мову на професійному рівні, а й розвивати навички саморегуляції, критичного мислення, ефективної комунікації та адаптації до різноманітних культурних і професійних контекстів.

Мета статті – проаналізувати роль та методологічний потенціал рефлексивних технологій у формуванні навчальної компетентності на заняттях із іноземної мови, висвітлюючи, як рефлексивні практики, такі як щоденники, портфоліо, самооцінювання та оцінювання колегами, а також керовані дискусії, покращують когнітивні, емоційні та поведінкові виміри навчання, розвивають метакогнітивні навички та сприяють особистісному, соціальному та професійному розвитку в контексті вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключова методологічна перевага рефлексивних технологій полягає в їхньому інтегративному характері. Вони поєднують когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти навчання, забезпечуючи цілісний розвиток особистості студента. Завдяки регулярній рефлексії студенти набувають навичок саморегуляції, відповідальності за результати навчання та готовності до постійного самовдосконалення.

Крім того, рефлексивні практики сприяють розвитку емпатії та толерантності, які є важливими в міжкультурній взаємодії. Коли студенти розмірковують над комунікативними ситуаціями, що стосуються різних культурних норм та цінностей, вони вчаться інтерпретувати поведінку з різних точок зору та уникати стереотипних суджень. Цей аспект особливо актуальний в умовах глобальної невизначеності та соціальних викликів, коли освіта повинна готувати студентів до гнучкого та етичного спілкування.

Модернізація вищої освіти вимагає впровадження педагогічних підходів, що сприяють розвитку самостійності студентів, їх критичного мислення та здатності керувати власним навчальним процесом. У цьому контексті рефлексивні технології відіграють значну роль у формуванні навчальної компетентності, яка розуміється як комплекс знань, навичок, ставлень та цінностей, що забезпечують ефективне навчання та саморозвиток протягом усього життя [2].

Сучасний освітній простір наголошує не лише на отриманні знань, але й на розвитку здатності студентів аналізувати, оцінювати та регулювати власні навчальні процеси. У викладанні іноземних мов цей підхід є особливо актуальним, оскільки вивчення мови включає складні когнітивні, соціальні та культурні виміри. Рефлексивні технології, які включають такі методи, як навчальні щоденники, портфоліо, самооцінювання та оцінювання колег, слугують ефективними інструментами для розвитку навчальної компетентності студентів, метакогнітивної усвідомленості та міжкультурних комунікативних навичок. Ці методи заохочують студентів критично аналізувати свою успішність, визнавати особисті сильні та слабкі сторони, а також розробляти стратегії для постійного вдосконалення. Їхня основна функція полягає в тому, щоб допомогти студентам проаналізувати свій досвід, виявити сильні та слабкі сторони, а також визначити напрямки подальшого вдосконалення [4].

Навчальні щоденники – це структуровані або напівструктуровані особисті записи, де студенти розмірковують про свій щоденний або щотижневий навчальний досвід. На заняттях з іноземних мов щоденники дозволяють студентам документувати нову лексику, граматичні труднощі, комунікативні успіхи та труднощі в розумінні культурних нюансів. Вони сприяють метакогнітивній усвідомленості, заохочуючи студентів оцінювати свій прогрес, визначати області для вдосконалення та ставити особисті цілі вивчення мови. Завдяки постійній рефлексії щоденники зміцнюють як лінгвістичну компетенцію, так і навички саморегуляції.

Портфоліо – це кураторські колекції робіт студентів, які демонструють їхні досягнення, прогрес та стратегії навчання з часом. У контексті навчання іноземним мовам портфоліо можуть включати письмові завдання, записи розмов, звіти про проекти та відгуки однолітків. Портфоліо сприяють комплексній рефлексії, дозволяючи студентам відстежувати свій розвиток, аналізувати закономірності у виконанні та пов'язувати завдання в класі з використанням мови в реальному світі. Цей рефлексивний процес сприяє автономності, критичному мисленню та інтегрованій мовній компетенції.

Самооцінювання передбачає оцінку студентами власного володіння мовою, виконання завдань та участі за певними критеріями. На уроках іноземних мов завдання самооцінювання можуть включати оцінку плавності говоріння, граматичної точності, розуміння на слух або навичок міжкультурного спілкування. Систематично аналізуючи свої сильні та слабкі сторони, студенти розвивають метакогнітивні навички, беруть на себе відповідальність за своє навчання та розвивають реалістичне розуміння своїх здібностей. Цей процес сприяє як лінгвістичній, так і освітній компетентності.

Взаємооцінювання залучає студентів до оцінювання успішності своїх колег на основі встановлених рубрик або рефлексивних підказок. На заняттях із іноземних мов це може включати перегляд усних презентацій, симуляцій діалогів або письмових завдань. Взаємооцінювання заохочує критичне мислення, конструктивний зворотний зв'язок та спільне навчання. Воно також знайомить студентів із різними комунікаційними стратегіями та культурними перспективами, підвищуючи міжкультурну обізнаність та навички співпраці. Завдяки цьому процесу студенти вдосконалюють власне використання мови та поглиблюють своє розуміння ефективного спілкування.

Формування навчальної компетентності за допомогою рефлексивних технологій базується на принципі освіти, орієнтованої на студента. Рефлексія заохочує студентів брати на себе відповідальність за результати свого навчання та ставати активними учасниками освітнього процесу. Систематично оцінюючи свій прогрес, студенти розвивають метакогнітивні навички, такі як планування, моніторинг та регулювання своєї навчальної діяльності.

У контексті навчання іноземним мовам рефлексивні технології підвищують усвідомлення студентами лінгвістичної та комунікативної діяльності. Студенти розмірковують над засвоєнням словникового запасу, використанням граматики та стратегіями взаємодії, що призводить до більш свідомого та ефективного вивчення мови. Водночас, рефлексія сприяє розвитку мотивації та позитивного ставлення до безперервного навчання [5].

Важлива педагогічна цінність рефлексивних технологій полягає ще і в їхній інтегративній природі. Вони поєднують когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти навчання, забезпечуючи таким чином цілісний розвиток навчальної компетентності. Рефлексія також сприяє впевненості в собі та стійкості, оскільки студенти вчаться розглядати помилки як можливості для зростання, а не як невдачі.

Більше того, рефлексивні технології сприяють формуванню соціальної та етичної відповідальності. Завдяки взаємній оцінці та спільній рефлексії студенти набувають здатності поважати альтернативні точки зору, надавати конструктивний зворотний зв'язок та брати участь у змістовному діалозі. Ці навички є важливими для професійного та академічного спілкування в сучасному суспільстві.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, рефлексивні технології є ефективним методологічним інструментом для формування навчальної компетентності на заняттях із іноземної мови в ЗВО. Їх систематичне використання в освітньому процесі сприяє саморегуляції, критичному мисленню та навичкам навчання протягом усього життя, що є фундаментальними вимогами сучасної освіти. Рефлексивні технології виявляються ефективним педагогічним інструментом у формуванні навчальної компетентності, оскільки вони активно залучають студентів до аналізу власного навчального процесу, оцінювання результатів та розвитку метакогнітивних навичок. Систематичне впровадження рефлексивних практик, таких як журнали, портфоліо, взаємне оцінювання та самооцінювання, покращує когнітивні, емоційні та поведінкові виміри навчання. Рефлексія сприяє саморегуляції, критичному мисленню, автономії та відповідальності, що є важливим для навчання протягом усього життя. Крім того, ці технології сприяють розвитку міжособистісних та етичних компетенцій, сприяючи емпатії, толерантності та конструктивному діалогу в контексті спільного навчання. Таким чином, рефлексивні технології не лише покращують академічну успішність, але й розвивають особистісні та соціальні навички, що відповідає сучасним вимогам вищої освіти.

Разом щоденники, портфоліо, самооцінювання та взаємне оцінювання складають основу рефлексивних технологій у викладанні іноземних мов. Вони надають студентам реальні можливості контролювати та оцінювати своє навчання, розвивати лінгвістичні, міжкультурні та метакогнітивні компетенції, а також зміцнювати їхню здатність самостійно застосовувати знання як в академічному, так і в професійному контексті.

Майбутні дослідження можуть зосередитися на кількох напрямках: емпіричні дослідження для вимірювання впливу конкретних рефлексивних інструментів на освітню компетентність студентів у різних дисциплінах; інтеграція з цифровими платформами: дослідження того, як онлайн-журнали, електронні портфоліо та програмне забезпечення для спільної роботи покращують рефлексивні практики та сприяють залученню; міждисциплінарні підходи: аналіз ролі рефлексії у формуванні професійних, міжкультурних та емоційних компетенцій одночасно; поздовжні дослідження для оцінки довгострокового впливу рефлексивних практик на академічний та професійний розвиток студентів; адаптація до контексту: вивчення того, як рефлексивні технології можна адаптувати для викладання іноземних мов, STEM-дисциплін або гуманітарних наук для максимізації результатів навчання.

Досліджуючи ці сфери можна удосконалити рефлексивні методології, оптимізувати педагогічні стратегії та забезпечити студентів міцнішою основою для особистісного, академічного та професійного зростання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Козелецька І. С. Міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх фахівців : навч. посіб. Київ : КНУТД, 2019. 180 с.

3. Ясінська О. В. Формування міжкультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2018. № 4. С. 112–121.

4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters. 1997. 124 p.

5. Dudeney G., & Hockly N. How to teach English with technology. Harlow : Pearson Education Limited. 2012. 192 p.

6. Dudley-Evans T., & St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press. 1998. 301 p.

7. Hubbard P., & Levy M. Teacher education in CALL. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. 2006. 398 p.

8. Tomlinson B. Materials development in language teaching. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press. 2011. 432 p.

REFERENCES

1. Nikolaieva, S. Yu. (2013). Metodyka vykladannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice]. Kyiv: Lenvit. 590 s. [in Ukrainian]

2. Kozeletska, I. S. (2019). Mizhkulturna komunikatsiia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Intercultural communication in professional training of future specialists]. Kyiv: KNUTD. 180 s. [in Ukrainian]

3. Yasinska, O. V. (2018). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of students' intercultural competence in the process of learning a foreign language]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. (4). S. 112–121. [in Ukrainian]

4. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters. 124 p. [in English]

5. Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). How to teach English with technology. Harlow: Pearson Education Limited. 192 p. [in English]

6. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press. 301 p. [in English]

7. Hubbard, P., & Levy, M. (2006). Teacher education in CALL. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 398 p. [in English]

8. Tomlinson, B. (Ed.). (2011). Materials development in language teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 432 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МАГДЮК Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету.

Наукові інтереси: педагогіка, підготовка вищої школи, мовна підготовка студентів немовних спеціальностей.

РОГУЛЬСЬКА Оксана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету.

Наукові інтереси: сучасні дослідження теорії і методики професійної освіти, методологічні, компаративні, науково-методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MAHDIUK Olha – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Khmelnytskyi National University.

Scientific interests: pedagogy, higher school training, language training of students of non-linguistic majors.

ROGULSKA Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Professor of the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication Khmelnytskyi National University.

Scientific interests: modern studies of the theory and methodology of professional education, methodological, comparative, scientific – methodical principles of training future foreign language teachers under the conditions of information and learning environment in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 14.01.2026 р.

УДК 373.5:37.091.33:004
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-391-395

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

ІМЕРСИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття імерсивного середовища навчання та розроблення його компонентної структури як педагогічного утворення, що забезпечує цілісну інтеграцію імерсивних технологій у процес навчання у старшій профільній школі. У статті обґрунтовано доцільність розгляду імерсивного середовища навчання як педагогічного феномену, визначено його ціннісно-методологічні, змістово-діяльнісні, комунікаційно-організаційні та оцінювально-результативні компоненти. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією цілей загальної середньої освіти в умовах упровадження Нової української школи та старшої профільної школи, а також потребою у формуванні компетентнісних, дослідницьких і метапізнавальних результатів навчання. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчив фрагментарність підходів до використання імерсивних технологій та відсутність цілісного педагогічного бачення імерсивного середовища навчання. Уточнено зміст поняття «імерсивне середовище навчання» як структурно організованого педагогічного середовища, що забезпечує занурення учнів у навчальну діяльність через інтерактивну взаємодію зі змістом навчання, цифровими та просторовими об'єктами й моделями. Розроблено структурно-компонентну модель імерсивного середовища навчання, що створює рамкові педагогічні умови для реалізації різних дидактичних підходів, визначає функції оцінювально-результативного компоненту та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, а також показано потенціал поєднання імерсивних технологій із адаптивними можливостями штучного інтелекту для персоналізації навчання. Практична значущість результатів полягає у можливості використання моделі як методичного орієнтира для проєктування навчальних курсів, добору імерсивних освітніх ресурсів та розроблення навчальних сценаріїв у старшій профільній школі.

Ключові слова: *імерсивні технології навчання; імерсивне середовище навчання, імерсивне навчання, старша профільна школа, академічні ліцеї.*

RASHEVSKA Natalia –
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

IMMERSIVE LEARNING ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON IN SPECIALIZED UPPER SECONDARY SCHOOL

The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the concept of immersive learning environment and to develop its component structure as a pedagogical entity that ensures a holistic integration of immersive technologies into the learning process of specialized upper secondary school. The article justifies the rationale of considering immersive learning environment as a pedagogical phenomenon and defines its value-oriented-and-methodological, content-and-activity, communicational-and-organizational, and evaluation-and-result-focused components. The relevance of the study is driven by the transformation of general secondary education goals within the framework of the New Ukrainian School and specialized upper secondary school implementation, as well as the need to foster competency-based, research-oriented, and metacognitive learning outcomes.

An analysis of domestic and foreign scientific sources revealed fragmented approaches to the use of immersive technologies and a lack of a holistic pedagogical vision regarding the immersive learning environment. The definition of "immersive learning environment" is refined as a structurally organized pedagogical environment where students immerse in learning activities through interactive engagement with educational content, digital and spatial objects, and models. A structural component model of immersive learning environment has been developed, establishing pedagogical frameworks for implementing various didactic approaches and defining the functions of the evaluation-and-result-focused component and criteria for assessing student achievement. Furthermore, the study demonstrates the potential of combining immersive technologies with the adaptive capabilities of Artificial Intelligence to personalize learning. The practical significance of the results lies in the possibility of using this model as a methodological guide for designing training courses, selecting immersive educational resources, and developing instructional scenarios for senior secondary profile schools.

Key words: *immersive learning technologies; immersive learning environment; immersive learning; specialized upper secondary school; academic lyceums.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Трансформація сучасної української освіти, зумовлена впровадженням концепції Нової української школи та пілотним запуском старшої профільної школи, актуалізує необхідність перегляду традиційних методико-педагогічних підходів до організації навчального процесу. Зміна орієнтирів загальної середньої освіти, посилення компетентнісної та дослідницької спрямованості навчання зумовлюють потребу в освітніх технологіях, які забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів, інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом та формування здатності до самостійного конструювання знань в умовах насиченого освітнього простору цифровими технологіями.

У цьому контексті особливої актуальності набувають імерсивні технології, що створюють умови для залучення учнів до навчальної діяльності через ефект занурення, інтерактивну взаємодію з віртуальними або змішаними об'єктами та виконання навчальних дій у змодельованому або наближеному до реального середовищі. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців засвідчують значний дидактичний потенціал імерсивних технологій у навчанні природничо-математичних предметів, зокрема щодо візуалізації абстрактних понять, моделювання складних процесів і проведення віртуальних експериментів, що є методично доцільним для старшої профільної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про наявність суперечності між зростаючими технологічними можливостями імерсивних засобів та недостатньою розробленістю методико-дидактичних засад їх системного використання в освітньому процесі. У більшості досліджень імерсивні технології розглядаються фрагментарно – як окремі цифрові інструменти або навчальні ресурси – без чіткого визначення імерсивного середовища навчання, його структурних компонентів, педагогічних функцій та логіки взаємодії учасників освітнього процесу.

Зокрема, у роботах [4; 8; 9] проаналізовано дидактичний потенціал окремих сервісів і засобів імерсивних технологій, що можуть бути використані в навчанні. Водночас у зазначених дослідженнях імерсивні технології розглядаються переважно на рівні інструментарію, без визначення їх місця та ролі в структурі методичної системи навчання і без обґрунтування імерсивного середовища як цілісного педагогічного утворення.

У дослідженні [11] описано алгоритм інтеграції імерсивних технологій у навчальний процес та окреслено можливості оцінювання сформованих навичок. Запропонована модель відображає послідовність дій від добору імерсивного засобу до аналізу результатів навчання, однак не розкриває цілісної логіки організації навчальної діяльності в імерсивному середовищі. Частково питання інтеграції реальної та віртуальної наочності розглянуто у роботі А. А. Романюк [10], проте дискусійним залишається питання педагогічної доцільності та пріоритетності таких форм у межах проєктного навчання.

Ґрунтовною є стаття Н. Сороко [7], присвячена організації STEAM-освітніх проєктів із використанням імерсивних технологій, у якій акцентовано увагу на поєднанні проблемного підходу, доборі імерсивних засобів і розробці критеріїв оцінювання навчальної діяльності. Водночас у зазначеному дослідженні не отримали належного теоретико-методичного обґрунтування функції та структура оцінювально-результативного компонента імерсивного середовища навчання, що ускладнює його використання як системного дидактичного утворення.

Таким чином, результати аналізу наукових джерел засвідчують відсутність цілісного педагогічного бачення імерсивного середовища навчання як системно організованого дидактичного утворення. Невизначеними залишаються його педагогічні функції, компонентна структура та роль оцінювально-результативного складника у формуванні компетентнісних результатів навчання учнів старшої профільної школи.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні імерсивного середовища навчання як педагогічного феномену, визначенні його компонентної структури та розробленні структурно-компонентної моделі інтеграції імерсивних технологій у дидактичну

структуру навчального процесу старшої профільної школи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття імерсивного середовища навчання та розроблення його компонентної структури як педагогічного утворення, що забезпечує цілісну інтеграцію імерсивних технологій у процес навчання природничо-математичних предметів.

Для досягнення мети визначено такі завдання: уточнити зміст поняття «імерсивне середовище навчання»; обґрунтувати його компонентну структуру; розробити структурно-компонентну модель імерсивного середовища навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Імерсивне середовище навчання у межах дослідження розглядається як структурно організоване педагогічне середовище, у якому забезпечується реалізація імерсивного навчання. Аналіз наукових джерел дає підстави трактувати *імерсивне навчання як інтерактивний педагогічний процес, що реалізується в імерсивному середовищі та передбачає цілеспрямовану організацію взаємодії учнів із навчальним змістом, цифровими і просторовими об'єктами та іншими суб'єктами навчання, з метою досягнення визначених компетентнісних результатів, розвитку дослідницького мислення, рефлексії та здатності до свідомого конструювання індивідуальної освітньої траєкторії.*

Водночас відсутність узгодженого підходу до визначення імерсивного середовища навчання зумовлює необхідність його розгляду не лише як технологічного, а як педагогічного феномену, що потребує спеціального методико-дидактичного моделювання. У межах дослідження ***імерсивне середовище навчання*** визначено як *педагогічне середовище, у якому забезпечується занурення учня в процес навчання через інтерактивну взаємодію зі змістом навчання, цифровими та просторовими об'єктами й моделями. Воно інтегрує технологічні (VR/AR, симуляції, інтерактивні моделі), змістові (структуровані навчальні матеріали, проблемно-пошукові завдання) та психолого-педагогічні (мотиваційна підтримка, активна позиція учня, адаптація до індивідуальних особливостей) складники й створює умови для активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та дослідницьких компетентностей.*

На рисунку 1 представлено структурно-компонентну модель імерсивного середовища навчання, що може слугувати педагогічним середовищем організації імерсивного навчання природничо-математичних предметів учнів академічних ліцеїв.

Модель побудована на основі системного підходу та має багаторівневу структуру, що охоплює цільовий, змістово-методичний, комунікаційно-організаційний та оцінювально-результативний рівні. Така структура забезпечує узгодженість цілей, змісту, способів взаємодії та результатів навчання в імерсивному середовищі. Верхній блок моделі виконує рамкову функцію та задає цільову орієнтацію функціонування всіх структурних рівнів.

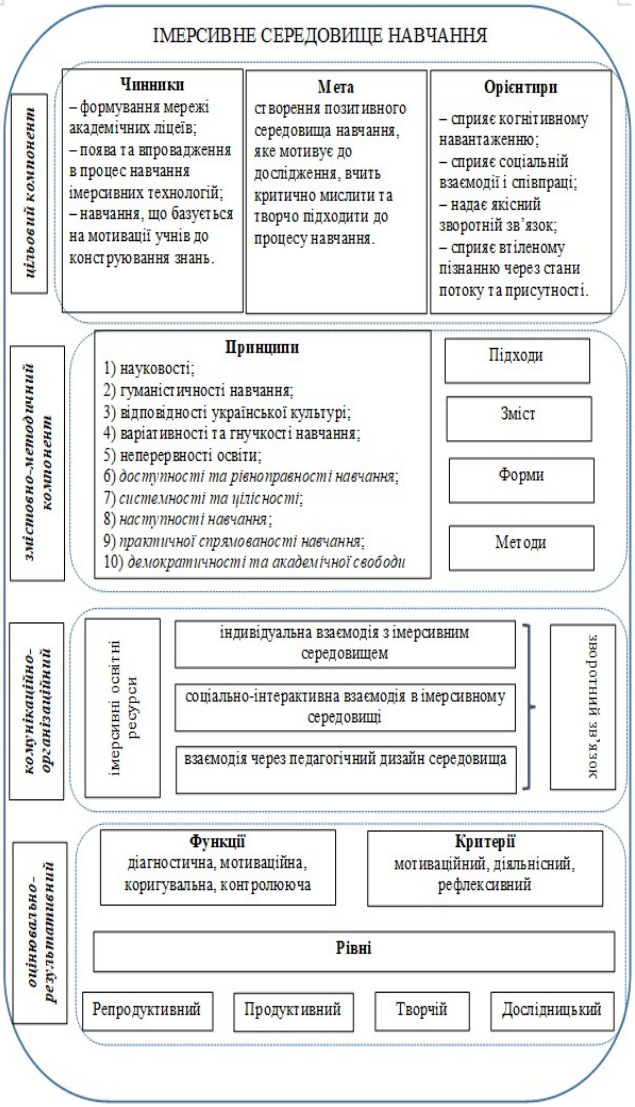


Рис. 1. Структурно-компонентна модель імерсивного середовища навчання

У верхньому блоці моделі окреслено чинники, мету та орієнтири функціонування імерсивного середовища навчання. Чинники відображають зовнішні та контекстуальні передумови його впровадження, зокрема особливості освітнього середовища академічного ліцею, процеси цифрової трансформації освіти, специфіку використання імерсивних технологій, а також зміну ролі учня як активного суб'єкта навчальної діяльності. Метою функціонування імерсивного середовища є створення позитивного навчального досвіду, розвиток критичного мислення та підтримка творчо-дослідницького підходу до навчання. Орієнтири моделі конкретизують мету через забезпечення когнітивної залученості учнів, організацію соціальної взаємодії, якісний зворотний зв'язок, а також формування умов для виникнення станів втіленого навчання, навчального потоку та стійкої зацікавленості в освітній діяльності.

Змістовно-методичний компонент моделі імерсивного середовища навчання репрезентує систему принципів, що визначають загальну логіку проєктування та функціонування імерсивного середовища навчання. У межах цього компонента

загальнодидактичні принципи навчання (науковості, гуманістичності, доступності та диференціації, системності й цілісності, наступності, практичної спрямованості, демократичності та академічної свободи) виконують роль методологічної основи організації навчальної діяльності. З урахуванням специфіки імерсивних технологій вони конкретизуються через принципи автентичності, інтерактивності, індивідуалізації, емоційної залученості, командного й соціального навчання, педагогічного дизайну та зворотного зв'язку, що забезпечує узгодження змісту, методів і форм навчання з можливостями імерсивного середовища. Такі елементи як підходи, зміст, форми та методи навчання не фіксуються жорстко в межах моделі, а наповнюються відповідно до особливостей навчального предмета, профілю класу академічного ліцею та конкретних дидактичних завдань. Таким чином, модель імерсивного середовища створює рамкові умови для реалізації різних методичних рішень без їх нормативного обмеження.

Комунікаційно-організаційний компонент моделі імерсивного середовища навчання відображає типи та механізми взаємодії учасників процесу навчання, опосередковані імерсивними освітніми ресурсами. У межах цього компоненту середовище виступає активним медіатором комунікації, що визначає способи індивідуальної, групової та педагогічно керованої взаємодії учасників процесу навчання.

Оцінювально-результативний компонент моделі спрямований на забезпечення керованості та результативності процесу навчання в імерсивному середовищі. Він охоплює функції діагностики, мотивації, корекції та контролю, а також систему критеріїв оцінювання навчальних досягнень (мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний). На основі інтегральної оцінки за визначеними критеріями виокремлюються рівні сформованості навчальних досягнень учнів – репродуктивний, продуктивний, творчий та дослідницький, що відображають поступовий перехід від відтворення знань до їх самостійного застосування й наукового пошуку.

Ключовою особливістю моделі є використання імерсивних освітніх ресурсів, які можуть доповнюватися адаптивними можливостями штучного інтелекту, що забезпечує персоналізацію навчання та створює умови для індивідуалізації освітнього процесу в межах імерсивного середовища, оскільки не лише підвищує доступність освіти для учнів із різними когнітивними та фізичними особливостями, а й розширює інклюзивність, спираючись на етичні принципи проєктування та використання штучного інтелекту [1; 3; 6]. Персоналізація навчальних матеріалів та індивідуальне налаштування завдань дають змогу враховувати різні стилі навчання й рівні підготовки, стимулювати самостійну роботу та рефлексію учнів, а також забезпечувати вчителя інструментами для коригування освітнього процесу [2; 5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, імерсивне середовище навчання доцільно розглядати як складник організації освітнього процесу в старшій профільній школі, що забезпечує формування в учнів декларативних, процедурних і концептуальних знань, а також метапізнання.

Розроблена структурно-компонентна модель імерсивного середовища навчання може бути використана як методичний орієнтир для проєктування навчальних курсів, добору імерсивних освітніх ресурсів, розроблення навчальних сценаріїв і критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності учнів у старшій профільній школі. Окреслені положення можуть бути використані в системі підвищення кваліфікації вчителів, а також у процесі методичного супроводу впровадження імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності функціонування імерсивного середовища навчання в процесі вивчення окремих природничо-математичних дисциплін, уточненням педагогічних умов його результативного використання, а також із розробленням інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах імерсивного навчання з урахуванням адаптивних можливостей цифрових та інтелектуальних освітніх технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ding Z. The Synergy of AI and VR for Personalized Learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2025. Vol. 93. Iss. 1. P. 120-125. DOI : https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.BO25217

2. Häfner P. Categorisation of the benefits and limitations of immersive technologies for education. *19th International Conference on Modeling & Applied Simulation*. 2020. P. 154-159. DOI : https://doi.org/10.46354/i3m.2020.mas.020

3. Krüger J. M. Adaptive learning and instruction with augmented reality: A scoping review. Immersive Learning Research – Academic. *10th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN)*. 2025. Part 1. P. 156-166. DOI : https://doi.org/10.1007/978-3-031-80475-5_11

4. Lytvynova S., Rashevska N. Immersive learning tools for teaching mathematics to high school students in general secondary education institutions. *Proceedings of the 7th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2024)*. 2024. P. 29-42. URL : https://ceur-ws.org/Vol-3918/paper004.pdf (Last accessed : 02.02.2026).

5. Marougkas A., Troussas C., Krouska A., Sgouropoulou C. How personalized and effective is immersive virtual reality in education? A systematic literature review for the last decade. *Multimedia Tools and Applications*. 2024. Vol. 83. Iss. 6. P. 18185-18233. DOI : https://doi.org/10.1007/s11042-023-15986-7

6. Parmaxi A., Athanasiou A., Demetriou A. A. Introducing a student-led application of Google Expeditions: an exploratory study. *Educational Media International*. 2021. Vol. 58. Iss. 3. P. 1-23. DOI : https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1908497

7. Soroko N. Features of organizing steam educational projects using immersive technologies. *Фізико-математична освіта*. 2024. Том 39. № 2. С. 51-59. DOI : https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-07

8. Овсієнко Л. Технології віртуальної й доповненої реальності у викладанні навчальної дисципліни «Українська мова в сучасному комунікативному просторі» здобувачам вищої освіти. *Theoretical and didactic philology*. 2024. DOI : https://doi.org/10.31470/2309-1517-2024-38-143-159

9. Рашевська Н. В. Аналіз деяких систем та застосунків в моделі змішаного навчання в закладах середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип. 1 (54). С. 167-172. DOI : https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.167-172

10. Романюк А. А. Ефективність використання предметної та віртуальної наочності в освітньому процесі. *Педагогічна академія : наукові записки*. 2025. № 23. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.17363222

11. Шкатула О. П., Олексієнко Л. А., Решетило Д. В. Доповнена та віртуальна реальність у професійній підготовці та оцінці навичок. *Педагогічна академія : наукові записки*. 2025. № 24. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.17554621

REFERENCES

1. Ding, Z. (2025). The Synergy of AI and VR for Personalized Learning. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 93.1. P. 120-125. DOI: https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.BO25217 [in English]

2. Häfner, P. (2020). Categorisation of the benefits and limitations of immersive technologies for education. 19th International Conference on Modeling & Applied Simulation. P. 154-159. DOI : https://doi.org/10.46354/i3m.2020.mas.020 [in English]

3. Krüger, J. M. (2025). Adaptive learning and instruction with augmented reality: A scoping review. Immersive Learning Research – Academic. 10th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN). Part 1. P. 156-166. DOI : https://doi.org/10.1007/978-3-031-80475-5_11 [in English]

4. Lytvynova, S. & Rashevska, N. (2024). Immersive learning tools for teaching mathematics to high school students in general secondary education institutions. Proceedings of the 7th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2024). P. 29-42. URL : https://ceur-ws.org/Vol-3918/paper004.pdf (Last accessed : 02.02.2026). [in English]

5. Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A. & Sgouropoulou C. (2024). How personalized and effective is immersive virtual reality in education? A systematic literature review for the last decade. Multimedia Tools and Applications. 83.6. 18185-18233. DOI : https://doi.org/10.1007/s11042-023-15986-7 [in English]

6. Parmaxi, A., Athanasiou, A. & Demetriou, A. A. (2021). Introducing a student-led application of Google Expeditions: an exploratory study. Educational Media International. 58.3. P. 1-23. DOI : https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1908497 [in English]

7. Soroko, N. (2024). Features of organizing steam educational projects using immersive technologies. Fizyko-matematychna osvita [Physical and Mathematical Education]. 39.2. 51-59. DOI : https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-07 [in English]

8. Ovsiienko, L. (2024). Tekhnolohii virtualnoi i dopovnenoi realnosti u vykladanni navchalnoi dystsypliny «Ukrainska mova v suchasnomu komunikatyvnomu prostori» zdobuvacham vyshchoi osvity [Virtual and augmented reality technologies in teaching the academic discipline "Ukrainian language in the modern communicative space" to higher education students]. Theoretical and didactic philology. DOI : https://doi.org/10.31470/2309-1517-2024-38-143-159 [in Ukrainian]

9. Rashevska, N. V. (2024). Analiz deiakykh khmarnykh system ta zastosunkiv v modeli zmishanoho navchannia v zakladakh serednoi osvity [Analysis of some cloud systems and applications in the blended learning model in secondary education institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"]. 1 (54). P. 167-172. DOI : https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.167-172 [in Ukrainian]

10. Romaniuk, A. A. (2025). Efektyvnist vykorystannia predmetnoi ta virtualnoi naochnosti v osvitnomu protsesi [The effectiveness of using subject and virtual visual aids in the educational process]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes]. 23 p. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.17363222 [in Ukrainian]

11. Shkatula, O. P., Oleksiienko, L. A. & Reshetylo, D. V. (2025). Dopovnena ta virtualna realnist u profesiinii pidhotovtsi ta otsintsi navychok [Augmented and virtual reality in professional training and skills assessment]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes]. 24 p. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАШЕВСЬКА Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту цифровізації освіти НАПН України, вчитель математики КЗО «Криворізький ліцей «КОЛІЯ» ДОР».

Наукові інтереси: використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації процесу навчання в закладах освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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 "KOLIIA".

Scientific interests: the use of information and communication technologies to organize the learning process in educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 15.01.2026 р.

УДК 378:147:53
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-395-402

СЛЮСАРЕНКО Микола –
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізики та методики її навчання
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0288-5482
e-mail: nick_slusarenko@yahoo.com

БІЛИНСЬКИЙ Ігор –
доктор фізико-математичних наук, професор,
професор кафедри фізики та методики її навчання
Криворізького державного педагогічного університету

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4221-9225
e-mail: iv.bilynskyi@gmail.com
ЗДЕЩИЦ Валерій –
доктор технічних наук, доцент,
професор кафедри фізики та методики її навчання
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2404-8979
e-mail: valeriy.zdeschits@kdpu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В КУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ

У статті здійснено теоретичне осмислення та дидактико-методологічний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики в процесі вивчення курсу «Загальна фізика». Актуальність порушеної проблеми зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки педагога, здатного організовувати навчально-дослідницьку діяльність учнів, а також необхідністю переосмислення ролі лабораторного практикуму в системі вищої педагогічної освіти.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел уточнено зміст поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя фізики» та обґрунтовано її розгляд як інтегративної особистісно-професійної якості. Показано, що структурно дослідницька компетентність постає як єдність когнітивного, діяльнісного та мотиваційного компонентів, формування яких відбувається у процесі цілеспрямованого залучення студентів до дослідницької діяльності.

У статті обґрунтовано провідну дидактичну роль фізичного експерименту в курсі «Загальна фізика» як засобу інтеграції теоретичних знань і практичного дослідницького досвіду майбутніх учителів фізики. Встановлено, що дослідницько орієнтований лабораторний практикум створює умови для самостійної постановки навчально-дослідницьких завдань, висування гіпотез, планування експерименту, аналізу похибок вимірювань та науково коректної інтерпретації отриманих результатів, що сприяє розвитку дослідницького мислення та пізнавальної мотивації студентів.

Показано доцільність трансформації традиційних лабораторних робіт у дослідницько орієнтовані як ефективного напряму підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізики та формування їхньої методичної готовності до організації дослідницької діяльності учнів. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, пов'язані з розробленням і апробацією методик дослідницько орієнтованого лабораторного практикуму, а також із вивченням можливостей поєднання реального фізичного експерименту з цифровими засобами вимірювання й обробки даних.

Ключові слова: *дослідницька компетентність; компетентнісний підхід, професійна підготовка вчителя; STEM, фізичний експеримент; загальна фізика; лабораторний практикум; дослідницько орієнтоване навчання.*

SLIUSARENKO Mykola –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Physics and Methods
its Teaching Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0288-5482
e-mail: nick_slusarenko@yahoo.com
BILYNSKYI Igor –
Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Physics and Methods
its Teaching Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4221-9225
e-mail: iv.bilynskyi@gmail.com
ZDESCHITS Valeriy –
Doctor of Technical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Physics and Methods
its Teaching Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2404-8979
e-mail: valeriy.zdeschits@kdpu.edu.ua

DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE THROUGH PHYSICAL EXPERIMENT IN THE GENERAL PHYSICS COURSE

The article presents a theoretical reflection and a didactic–methodological analysis of the problem of developing research competence in future physics teachers in the process of studying the course General Physics. The relevance of the addressed issue is determined by contemporary requirements for the professional training of teachers capable of organizing students' inquiry-based learning activities, as well as by the need to reconsider the role of the laboratory practicum within the system of higher pedagogical education.

Based on an analysis of domestic and international scholarly sources, the content of the concept research competence of a future physics teacher is clarified, and its interpretation as an integrative personal and professional quality is substantiated. It is shown that structurally research competence represents the unity of cognitive, operational (activity-based), and motivational components, the formation of which occurs through the purposeful involvement of students in research activities.

The article substantiates the leading didactic role of the physical experiment in the General Physics course as a means of integrating theoretical knowledge with practical research experience of future physics teachers. It is established that an inquiry-oriented laboratory practicum creates conditions for independent formulation of educational research tasks, hypothesis generation, experiment planning, analysis of measurement errors, and scientifically sound interpretation of obtained results, thereby contributing to the development of research thinking and students' cognitive motivation.

The expediency of transforming traditional laboratory work into inquiry-oriented formats is demonstrated as an effective direction for improving the quality of professional training of future physics teachers and for developing their methodological readiness to organize

students' research activities. Prospects for further research are associated with the development and approbation of inquiry-oriented laboratory practicum methodologies, as well as with exploring possibilities for integrating real physical experiments with digital measurement and data processing tools.

Key words: *research competence; competency-based approach; teacher professional training; STEM, physical experiment; general physics; laboratory practicum; inquiry-based learning.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Трансформаційні процеси, що охопили сучасну систему загальної середньої освіти України, зокрема впровадження концепції «Нова українська школа», зумовлюють суттєве переосмислення вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя фізики. Сучасний педагог дедалі більше постає не лише як носій предметних знань, а як фасилітатор, ментор і організатор активної пізнавальної діяльності учнів, здатний створювати умови для їхнього самостійного дослідження навколишнього світу. У цьому контексті формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики набуває особливої значущості, адже неможливо навчити учнів дослідницького способу мислення, не володіючи власним досвідом наукового пізнання на належному професійному рівні.

Актуальність означеної проблеми посилюється активним розвитком STEM-освіти, у межах якої фізика виконує фундаментальну інтегрувальну функцію у формуванні цілісної наукової картини світу. Підготовка вчителя, здатного органічно поєднувати навчання фізики з елементами наукового пошуку, експериментування та моделювання, потребує оновлення змісту й методів викладання курсу «Загальна фізика» у закладах вищої педагогічної освіти. Водночас аналіз освітньої практики засвідчує наявність суперечності між запитом сучасної школи на вчителя-дослідника та збереженням у вищій школі традиційних, переважно ілюстративно-репродуктивних, підходів до навчання. У багатьох випадках лабораторний практикум із загальної фізики зводиться до формального виконання інструктивних алгоритмів і підтвердження відомих закономірностей, що істотно обмежує його потенціал у формуванні методичної готовності майбутнього вчителя до організації дослідницької діяльності учнів.

Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики засобами фізичного експерименту дає змогу розв'язати низку стратегічно важливих завдань його професійного становлення. Насамперед такий підхід забезпечує глибинне засвоєння фізичної картини світу, оскільки фундаментальні закони й поняття опановуються не декларативно, а через власну практичну діяльність та безпосередній досвід взаємодії з об'єктивною реальністю. У процесі експериментальної діяльності студент поступово опановує логіку наукового пізнання, проходячи всі основні етапи дослідницького циклу: від спостереження й постановки проблеми, висування гіпотези та проєктування експериментальної установки до аналізу результатів і критичного осмислення похибок вимірювань.

Важливо підкреслити, що дослідницький підхід у підготовці майбутніх учителів фізики виконує роль еталонної методичної моделі, яка трансформується у стійку професійну позицію педагога й згодом екстраполюється ним на шкільне освітнє середовище. В умовах цифровізації освіти та широкого використання віртуальних симуляцій саме реальний фізичний експеримент зберігає унікальну цінність як середовище формування критичного мислення, відповідального ставлення до результатів дослідження та академічної доброчесності. Уміння працювати з реальним обладнанням, усвідомлювати межі застосування фізичних моделей і коректно інтерпретувати суперечливі результати є необхідною основою підготовки вчителя, здатного виховувати учнів як активних суб'єктів пізнання.

Таким чином, розробка науково обґрунтованої методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики у процесі вивчення курсу «Загальна фізика» є актуальним завданням сучасної педагогічної науки. Її розв'язання сприятиме підвищенню якості фахової підготовки педагогів та створить необхідні передумови для реалізації цілей сучасної освітньої реформи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та дидактико-методологічний аналіз особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики засобами лабораторного експерименту в курсі «Загальна фізика».

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів є предметом активного наукового осмислення як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри відмінності в освітніх контекстах і методологічних акцентах, дослідницька компетентність розглядається як одна з ключових складових професійної підготовки педагога, що забезпечує його готовність до науково обґрунтованої педагогічної діяльності, професійної рефлексії та інноваційного розвитку.

У зарубіжних педагогічних дослідженнях А. Брю [10], Л. Губер [14], Г. Клевін [15] дослідницька компетентність аналізується у широкому контексті професійної діяльності вчителя та пов'язується з ідеями доказової педагогіки, наукової грамотності й дослідницько-орієнтованого навчання. Вона трактується як комплексна професійна характеристика, що охоплює здатність працювати з науковими даними, критично інтерпретувати результати досліджень і використовувати їх для вдосконалення освітньої практики. При цьому наголошується, що формування дослідницької компетентності відбувається насамперед у процесі активної участі майбутніх учителів у дослідницькій діяльності.

Сучасні зарубіжні емпіричні дослідження Ф. Камманн [11], К. Еванс [12], Л. Гуссен [13] уточнюють структурні характеристики дослідницької компетентності майбутніх учителів, розглядаючи її як багатовимірний конструкт, що

поєднує когнітивний компонент (знання та вміння, необхідні для планування й реалізації дослідження) та мотиваційно-рефлексивний компонент, який відображає інтерес до дослідницької діяльності, позитивне ставлення до наукового пошуку й готовність діяти в умовах невизначеності.

У вітчизняній педагогічній науці проблема дослідницької компетентності осмислюється переважно в межах компетентнісного підходу, що орієнтує професійну підготовку педагогів на формування здатності діяти в ситуаціях проблемності, невизначеності та наукового пошуку. Питання впровадження компетентнісного підходу в освіту та професійну підготовку вчителів висвітлено у працях І. Беха [2], Н. Бібік [3], М. Голованя [4], О. Пометун [7], С. Сисоєвої [8] та інших науковців, у яких підкреслюється системний характер компетентностей і їх значення для цілісного професійного становлення педагога. Зокрема, С. Сисоєва розглядає дослідницьку компетентність як інтегровану особистісно-професійну якість фахівця, що поєднує мотивацію до наукового пошуку, володіння методологією педагогічного дослідження та сукупність особистісно значущих якостей дослідника, зокрема інноваційне мислення і здатність до творчої діяльності [8].

На предметно-методичному рівні, зокрема в контексті навчання фізики, проблема формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя ґрунтовно висвітлена у працях П. Атаманчука [1], А. Куха [6], В. Шарко [9] та інших дослідників. У цих роботах дослідницька компетентність майбутнього вчителя фізики розглядається як результат цілеспрямованого залучення студентів до навчально-дослідницької та експериментальної діяльності, що поєднує предметні знання з фізики, дослідницькі вміння та методичну готовність до організації експериментальної діяльності учнів.

Спільною рисою вітчизняних і зарубіжних наукових підходів є визнання процесуального характеру дослідницької компетентності, формування якої відбувається через послідовне проходження основних етапів наукового пізнання, починаючи від постановки проблеми та висування гіпотези і завершуючи аналізом та інтерпретацією отриманих результатів. Водночас у зарубіжних працях акцент здебільшого робиться на загальнопедагогічних і міждисциплінарних аспектах дослідницької компетентності, тоді як українські дослідження більшою мірою враховують предметну специфіку навчання, зокрема фізики, а також дидактичні можливості фізичного експерименту.

Таким чином, результати аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дають підстави розглядати дослідницьку компетентність майбутнього вчителя фізики як інтегративну професійну якість, що охоплює когнітивний, діяльнісний та мотиваційний компоненти і формується у процесі активної дослідницької діяльності. Виходячи з цього, дослідницьку компетентність майбутнього вчителя фізики доцільно визначати як здатність і готовність особистості до цілеспрямованого наукового пізнання фізичних явищ і процесів, самостійного планування та проведення експериментальних досліджень, аналізу й інтерпретації отриманих результатів, а також перенесення набутих дослідницьких умінь у практику шкільного навчання фізики. Структурно дослідницька компетентність має багатокомпонентний характер і доцільно розглядати її як єдність когнітивного, діяльнісного та мотиваційного компонентів, що перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Когнітивний компонент дослідницької компетентності охоплює систему наукових і методичних знань, які становлять інтелектуальну основу дослідницької діяльності майбутнього вчителя фізики. До його змісту належать: знання фундаментальних фізичних законів, понять і моделей як теоретичної основи постановки та інтерпретації експерименту; знання методології наукового пізнання, зокрема структури наукового дослідження, логіки висування гіпотез і принципів перевірки наукових тверджень; уявлення про методи фізичного експерименту, засоби вимірювання, способи обробки експериментальних даних та оцінювання похибок; знання дидактичних можливостей фізичного експерименту в шкільному курсі фізики й методичних підходів до організації навчально-дослідницької діяльності учнів.

Сформованість когнітивного компонента забезпечує наукову коректність експериментальної діяльності студента, сприяє усвідомленню меж застосування фізичних моделей і запобігає формальному виконанню лабораторних робіт. Водночас саме цей компонент створює передумови для переходу від репродуктивної діяльності до творчого дослідження.

Діяльнісний компонент дослідницької компетентності відображає практичну готовність майбутнього вчителя фізики до здійснення експериментальної та дослідницької діяльності й виявляється у сформованості комплексу дослідницьких умінь і навичок: уміння формулювати мету й завдання дослідження, висувати науково обґрунтовані гіпотези; здатності самостійно планувати експеримент, обирати адекватні методи дослідження та вимірювальне обладнання; уміння здійснювати вимірювання з дотриманням правил техніки безпеки й вимог до точності; навичок фіксації, обробки й аналізу експериментальних даних із використанням математичних і цифрових інструментів; уміння інтерпретувати результати дослідження, робити аргументовані висновки та представляти їх у науково коректній формі.

Діяльнісний компонент є визначальним у підготовці майбутнього вчителя до організації експериментальної роботи в школі, оскільки саме він забезпечує перенесення власного дослідницького досвіду студента у практику навчання фізики. Через практичну діяльність відбувається інтеріоризація наукового методу як внутрішньої норми професійної поведінки педагога.

Мотиваційний компонент дослідницької компетентності характеризує внутрішню готовність особистості до дослідницької діяльності та визначає її ціннісне ставлення до наукового пізнання. Він охоплює пізнавальний інтерес до

вивчення фізичних явищ і закономірностей природи; потребу в самостійному пошуку нових знань і прагнення до інтелектуального саморозвитку; усвідомлення значущості дослідницького підходу для професійної діяльності вчителя фізики; позитивне ставлення до експерименту як джерела знань і засобу формування наукового світогляду учнів.

Сформованість мотиваційного компонента забезпечує стійкість дослідницької активності студента, сприяє подоланню труднощів, пов'язаних з невизначеністю експериментальних результатів, та формує відповідальне ставлення до наукової праці. За відсутності внутрішньої мотивації дослідницька діяльність втрачає творчий характер і зводиться до формального виконання навчальних завдань.

Водночас формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики є неможливим без систематичного залучення студентів до експериментальної діяльності, яка відображає логіку та методологію наукового пізнання. У цьому контексті фізичний експеримент у курсі «Загальна фізика» виступає провідним дидактичним засобом, що забезпечує інтеграцію когнітивного, діяльнісного та мотиваційного компонентів дослідницької компетентності в єдину цілісну систему професійної підготовки.

На відміну від пояснювально-ілюстративних форм навчання, фізичний експеримент створює умови для активної пізнавальної взаємодії студента з об'єктами й явищами фізичної реальності. У процесі експериментального дослідження студент не лише відтворює відомі закономірності, а й набуває досвіду самостійного аналізу фізичних ситуацій, виявлення істотних параметрів явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і критичного осмислення отриманих результатів. Такий характер діяльності сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до їх усвідомленого застосування в умовах проблемності та невизначеності.

Фізичний експеримент відіграє ключову роль у формуванні когнітивного компонента дослідницької компетентності, оскільки забезпечує засвоєння фундаментальних фізичних понять і законів у тісному зв'язку з практикою їх застосування. Знання, набуті в результаті експериментальної діяльності, мають не декларативний, а операційно-змістовий характер, що дає змогу майбутньому вчителеві усвідомлювати межі застосування фізичних моделей і коректно інтерпретувати результати досліджень.

Не менш важливим є внесок фізичного експерименту у формування діяльнісного компонента дослідницької компетентності. Саме в експериментальній роботі студент опановує комплекс дослідницьких умінь: формулювання мети та завдань дослідження, висування гіпотез, планування експерименту, добір методів і засобів вимірювання, дотримання вимог точності та безпеки, обробку й аналіз експериментальних даних. У процесі такої діяльності відбувається інтеріоризація наукового методу як способу професійного мислення майбутнього вчителя фізики.

Фізичний експеримент істотно впливає і на формування мотиваційного компонента дослідницької компетентності. Безпосередня участь у дослідженні, зіткнення з нестандартними експериментальними ситуаціями, необхідність прийняття самостійних рішень та інтерпретації неоднозначних результатів стимулюють пізнавальний інтерес студентів і формують позитивне ставлення до наукового пошуку. В умовах експериментальної невизначеності розвивається готовність до творчої діяльності, відповідальність за результати дослідження та здатність до рефлексії власних дій.

Вагомим аспектом є методичне значення фізичного експерименту у професійній підготовці майбутніх учителів фізики. Досвід експериментально орієнтованої діяльності в межах курсу «Загальна фізика» формує у студентів усвідомлення експерименту як ефективного засобу організації пізнавальної діяльності, що зумовлює їхню готовність до використання дослідницьких підходів у шкільному навчанні [5]. У такий спосіб відбувається поступове становлення методичної готовності педагога до організації навчально-дослідницької діяльності учнів.

В умовах інтенсивної цифровізації освіти та поширення віртуальних лабораторій особливої актуальності набуває поєднання цифрових засобів навчання з реальним фізичним експериментом. Робота з реальним обладнанням сприяє формуванню в майбутніх учителів фізики критичного ставлення до результатів комп'ютерного моделювання, усвідомлення обмежень віртуальних середовищ і відповідального ставлення до достовірності експериментальних даних. Це є важливою передумовою формування наукової культури педагога та дотримання принципів академічної доброчесності.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів фізики зумовлюють необхідність переосмислення ролі та змісту лабораторного практикуму з курсу «Загальна фізика». Традиційно лабораторні роботи у вищій педагогічній школі орієнтовані на відтворення відомих фізичних закономірностей за детально регламентованими інструкціями, що, попри їхню дидактичну доцільність, істотно обмежує можливості формування дослідницької компетентності студентів. У таких умовах експериментальна діяльність часто набуває формального характеру й не забезпечує повноцінного засвоєння логіки наукового пізнання.

Аналіз освітньої практики свідчить, що основним недоліком традиційних лабораторних робіт є їхня алгоритмізованість, яка зводить діяльність студента до виконання наперед визначеної послідовності дій із прогнозованим результатом. За таких умов у студента майже не формується здатність до самостійної постановки дослідницьких завдань, планування експерименту, аналізу альтернативних способів вимірювання та критичного осмислення отриманих даних. Відсутність елементів вибору й проблемності істотно звужує мотиваційний потенціал експериментальної діяльності та не сприяє розвитку дослідницької ініціативи.

Трансформація традиційних лабораторних робіт у дослідницько орієнтовані передбачає зміну не

стільки матеріальної бази експерименту, скільки його дидактичної концепції. Ключовою ідеєю такої трансформації є переорієнтація лабораторного практикуму з підтвердження відомих результатів на організацію навчально-дослідницької діяльності студентів, у межах якої експеримент виступає засобом пошуку, перевірки та інтерпретації фізичних закономірностей.

Однією з визначальних ознак дослідницько орієнтованої лабораторної роботи є відкритий характер навчального завдання. На відміну від традиційного підходу, студент отримує не готовий алгоритм дій, а загальну дослідницьку мету та опис фізичної ситуації, що потребує самостійного аналізу й прийняття рішень. Формулювання завдань передбачає можливість висування альтернативних гіпотез, вибору параметрів експерименту та способів їх дослідження, що безпосередньо стимулює розвиток дослідницького мислення.

Важливим механізмом трансформації лабораторних робіт є поетапне ускладнення експериментальної діяльності студентів. На початковому етапі навчання доцільно зберігати часткову інструктивну підтримку, зосереджуючи увагу на аналізі результатів і оцінюванні похибок. На наступних етапах обсяг регламентації поступово зменшується, а студенти залучаються до самостійного планування експерименту, добору методів вимірювання та інтерпретації отриманих даних. Така поетапність забезпечує поступовий перехід від репродуктивної діяльності до повноцінного дослідження.

Суттєвим елементом дослідницько орієнтованих лабораторних робіт є акцент на аналізі похибок вимірювань і критичному осмисленні експериментальних результатів. На відміну від традиційної практики, де основна увага зосереджується на збігові експериментальних і табличних значень, у дослідницькому підході похибка розглядається як невід'ємний компонент наукового пізнання. Це формує в студентів усвідомлення імовірнісного характеру експериментальних даних та відповідальне ставлення до наукових висновків.

Використання цифрових засобів вимірювання, комп'ютерних технологій і програм обробки даних у межах дослідницько орієнтованого лабораторного практикуму доцільно розглядати не як альтернативу реальному фізичному експерименту, а як інструмент його методичного посилення. Поєднання традиційного експериментального обладнання з цифровими технологіями розширює можливості аналізу результатів, підвищує точність вимірювань і сприяє формуванню в майбутніх учителів фізики навичок використання сучасних освітніх технологій у професійній діяльності.

Трансформація лабораторних робіт у дослідницько орієнтовані створює сприятливі умови для формування всіх структурних компонентів дослідницької компетентності. Когнітивний компонент розвивається через поглиблене осмислення фізичних законів у процесі експериментального пошуку, діяльнісний компонент формується шляхом набуття комплексу дослідницьких умінь і навичок, а мотиваційний компонент розвивається завдяки залученню студентів до творчої, проблемно орієнтованої діяльності. У результаті лабораторний практикум із загальної фізики набуває нового змістового наповнення та перетворюється на ефективний засіб професійної підготовки майбутнього вчителя фізики (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційних та дослідницько орієнтованих лабораторних робіт

Критерій порівняння	**Традиційна лабораторна робота**	**Дослідницько орієнтована лабораторна робота**
мета лабораторної роботи	підтвердження відомих фізичних законів і закономірностей	дослідження фізичного явища, встановлення або перевірка гіпотез, аналіз умов прояву закономірностей
характер навчального завдання	закрите, чітко регламентоване, з наперед відомим результатом	відкрите або напіввідкрите, проблемно орієнтоване, з можливістю альтернативних рішень
роль студента	виконавець інструкції	суб'єкт дослідницької діяльності
роль викладача	інструктор, контролер правильності виконання	консультант, фасилітатор дослідницького пошуку
постановка мети та завдань	формулюються викладачем і подаються в готовому вигляді	формулюються студентами (повністю або частково) на основі аналізу фізичної ситуації
висування гіпотези	не передбачене або формальне	обов'язковий етап дослідження
планування експерименту	здійснюється за готовим алгоритмом	виконується студентами з можливістю вибору методів і параметрів
вибір вимірювального обладнання	фіксований і заданий інструкцією	обґрунтований вибір із можливих альтернатив
характер експериментальних дій	репродуктивний	пошуково-дослідницький
обробка результатів	за шаблоном, з орієнтацією на табличні значення	аналітична, з інтерпретацією відхилень і оцінкою достовірності
інтерпретація результатів	зведена до підтвердження закону	критичний аналіз результатів, пояснення розбіжностей

формування когнітивного компонента	засвоєння знань на репродуктивному рівні	глибоке осмислення понять і законів у процесі пошуку
формування діяльнісного компонента	часткове, фрагментарне	цілісне формування дослідницьких умінь
формування мотиваційного компонента	нестійке, зовнішньо зумовлене	внутрішньо мотивоване, пізнавально значуще
освітній результат	виконана лабораторна робота	набутий дослідницький досвід

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У статті здійснено теоретичний та дидактико-методологічний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики у процесі вивчення курсу «Загальна фізика». Показано, що в умовах упровадження компетентнісного та дослідницько орієнтованого підходів фізичний експеримент виступає ключовим засобом формування готовності майбутнього вчителя до організації науково обґрунтованої пізнавальної діяльності учнів.

Уточнено зміст поняття дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики та обґрунтовано доцільність її структурного розгляду як єдності когнітивного, діяльнісного та мотиваційного компонентів. Доведено, що цілеспрямоване залучення студентів до експериментальної діяльності забезпечує інтеграцію зазначених компонентів і сприяє переходу від репродуктивного виконання лабораторних робіт до усвідомленого наукового пошуку.

Обґрунтовано методичний потенціал дослідницько орієнтованого лабораторного практикуму з загальної фізики, який передбачає відкритий характер навчальних завдань, активну позицію студента, акцент на аналізі похибок і критичній інтерпретації результатів експерименту. Показано, що така організація лабораторних занять створює сприятливі умови для формування дослідницьких умінь, розвитку пізнавальної мотивації та становлення методичної готовності майбутніх учителів фізики.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням і апробацією моделей дослідницько орієнтованих лабораторних робіт з курсу «Загальна фізика», уточненням критеріїв і показників сформованості дослідницької компетентності студентів, а також із вивченням можливостей поєднання реального фізичного експерименту з цифровими засобами вимірювання та аналізу даних у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Атаманчук П. С., Атаманчук І. А. Психологічна установка як один з принципів формування предметних компетентностей з фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2003. Вип. 109. С. 13–17.

2. Бех І. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 квітня 2012 р. / ред. : Н. Побірченко, В. Пашков та ін. Запоріжжя. 2012. URL: https://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20Бех.pdf (дата звернення: 03.02.2026).

3. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ. К.І.С. 2004. 112 с.

4. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі. *Збірник наукових праць. НМетАУ*. 2012. Вип. VII. С. 55–62.

5. Здещиц В. М., Здещиц А. В. Практика з шкільного фізичного експерименту в умовах дистанційного навчання: навч. посібник. Кривий Ріг: Вид. Літерія, 2023. 167 с.

6. Кух А. М. Професійні компетентності вчителя фізики та їх формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*. 2012. Вип. 10. С. 43–50.

7. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

8. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи. Навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ. Видавниче підприємство «Едельвейс». 2016. 155 с.

9. Шарко В. Д. Технології компетентнісно-орієнтованого навчання природничих дисциплін. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект. Колективна монографія. За ред. Г. С. Юзбашевої. Херсон. КВНТЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2014. С. 13–78.

10. Brew A., & Saunders C. Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2020. 87. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935

11. Cammann F., Darge K., Kaspar K., & König J. Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung: Er-fassung und Struktur von studentischen Kompetenzen. [Research-based learning in teacher training: Measurement and structure of student competencies]. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Eds.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition ZfE, 2020. Vol. 4, pp. 13–37). Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_2

12. Evans C., Waring, M., & Christodoulou, A. Building reachers' research literacy: Integrating practice and research. *Research Papers in Education*. 2017. 32(4). P. 403–423. DOI: https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357

13. Gussen, L., Schumacher, F., Großmann, N., Ferreira González, L., Schlüter, K., & Großschedl, J. (2023). Supporting pre-service teachers in developing research competence. Frontiers of Education. 8. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1197938

14. Huber L. Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. [Research-led, research-oriented, research-based learning: All the same? A pleading for an agreement on the terms and their differentiation in the field of research-related teaching and learning]. *Das Hochschulwesen*. 2014. 62(1+2). P. 22–29

15. Klewin, G. (Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung: Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen

Forschenden Lernens. [Research-based learning in teacher training: Conceptual design and objectives of research-based learning]. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*. 2022. 4(4). P. 17–29. DOI: https://doi.org/10.11576/pflb-5891

REFERENCES

1. Atamanchuk, P. S., & Atamanchuk, I. A. (2003). Psykholohichna ustanovka yak odyn z pryntsypiv formuvannia predmetnykh kompetentnostei z fizyky [Psychological attitude as one of the principles of forming subject competencies in physics]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. (109). S. 13–17. [in Ukrainian]

2. Bekh, I. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid yak osvitnia stratehiia [Competency-based approach as an educational strategy]. In N. Pobirchenko, V. Pashkov, et al. (Eds.), Kompetentnisnyi vymir osobystisnoho zrostannia uchnivskoi molodi: teoriia, praktyka, dosvid (Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, April 10–11, 2012). Zaporizhzhia. [in Ukrainian] URL: https://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20Бех.pdf

3. Biebik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshyna, O. I., Ovcharuk, O. V., & Parashchenko, L. I. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]. K.I.S. [in Ukrainian]

4. Golovan, M. S., & Yatsenko, V. V. (2012). Sutnist ta zmist poniattia "doslidnytska kompetentnist" [The essence and content of the concept of "research competence"]. Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli. (VII). S. 55–62. [in Ukrainian]

5. Zdeshchyts, V. M., Zdeshchyts, A. V. (2023). Practice of School Physics Experiments in the Context of Distance Learning: Study Guide [Practice of school physics experiments in distance learning conditions: a teaching manual]. Kryvyi Rih: Literiia Publishing House. 167 s. [in Ukrainian]

6. Kukh, A. M. (2012). Profesiini kompetentnosti vchytelia fizyky ta yikh formuvannia [Professional competencies of a physics teacher and their formation]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 3: Fizyka i matematyka u vyshchii i serednii shkoli. (10). S. 43–50. [in Ukrainian]

7. Pometun, O. I. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity. [Competency-based approach is the most important guideline for the development of modern education]. Ridna shkola. (1). S. 65–69. [in Ukrainian]

8. Sysoieva, S. O., & Kozak, L. V. (2016). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly. Development of research competence of higher education teachers. Edelweiss. [in Ukrainian]

9. Sharko, V. D. (2014). Tekhnolohii kompetentnisno-oriientovanoho navchannia pryrodnychykh dystsyplin [Technologies of competency-based teaching of natural sciences]. In H. S. Yuzbasheva (Ed.), Teoretyko-metodychni osnovy vdoskonalennia systemy osvity: dydaktychnyi aspekt (pp. 13–78). Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian]

10. Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. Teaching and Teacher Education. 87. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935 [in English]

11. Cammann, F., Darge, K., Kaspar, K., & König, J. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung: Erfassung und Struktur von studentischen Kompetenzen. In I. Gogolin, B. Hannover, & A. Scheunpflug (Eds.). Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung (Edition ZfE. Vol. 4. pp. 13–37). Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_2 [in English]

12. Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: Integrating practice and research. Research Papers in Education. 32(4). P. 403–423. DOI: https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357 [in English]

13. Gussen, L., Schumacher, F., Großmann, N., Ferreira González, L., Schlüter, K., & Großschedl, J. (2023). Supporting pre-service teachers in developing research competence. Frontiers in Education. 8. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1197938 [in English]

14. Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, forschungsorientiertes, forschendes Lernen: Alles dasselbe? Das Hochschulwesen. 62(1–2). P. 22–29. [in English]

15. Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung: Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen forschenden Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4*(4). P. 17–29. DOI: https://doi.org/10.11576/pflb-5891 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СЛЮСАРЕНКО Микола – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вчителів, теорія та методика навчання фізики, використання сучасних освітніх і цифрових технологій.

БІЛИНСЬКИЙ Ігор – доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: розробка теорії електронних, діркових, екситонних, донорних і акцепторних станів у сферичних наногетеросистемах; теорія та методика навчання загальної та теоретичної фізики.

ЗДЕЩИЦ Валерій – доктор технічних наук, доцент, професор кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: розвиток наукових основ та техніки вимірювань параметрів геомеханічних і техногенних процесів у гірничовидобувному регіоні, методологія проведення фронтальних лабораторних робіт з фізики у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SLIUSARENKO Mykola – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physics and Methods its Teaching Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future teachers; theory and methods of teaching physics; use of modern educational and digital technologies.

BILYNSKYI Ihor – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: development of the theory of electronic, hole, excitonic, donor and acceptor states in spherical nanostructured heterosystems; theory and methods of teaching general and theoretical physics.

ZDESCHITS Valeriy – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: development of scientific foundations and measurement techniques for parameters of geomechanical and technogenic processes in mining regions; methodology of conducting frontal laboratory work in physics in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 15.01.2026 р.

УДК 378.147:005.336.2:62-051
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-403-409

КОЗАРЬ Оксана –
доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інженерії,
технологій та професійної освіти
Мукачівського державного університету
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6649-1699
e-mail: okozar68@gmail.com
НАЗАРЧУК Людмила –
кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри технологій легкої промисловості
Луцького національного технічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9724-5132
e-mail: l.nazarchuk@lntu.edu.ua
ОПАЧКО Магдалина –
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри загальної педагогіки та
педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0494-6883
e-mail: magdaopachko@gmail.com
ГОЛОВЕНКО Тетяна –
доктор технічних наук, доцент кафедри
технологій легкої промисловості
Луцького національного технічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1792-9364
e-mail: t.holovenko@lutsk-ntu.com.ua

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито дидактичні аспекти реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів галузі технологій та дизайну. Обґрунтовано актуальність переходу від традиційної знаннєвої моделі навчання до компетентнісно орієнтованої, що забезпечує формування інтегрованих результатів навчання, здатність до професійної мобільності, креативного мислення та ефективної адаптації до динамічних умов ринку праці. Проаналізовано сутність понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід», визначено їх багатовимірний характер та системність у структурі професійної підготовки.

На основі аналізу Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» охарактеризовано інтегральні, загальні та спеціальні (фахові) компетентності, що визначають готовність майбутнього інженера-педагога до педагогічної, проєктної, виробничо-технологічної та дослідницької діяльності. Встановлено, що формування професійної компетентності забезпечується поєднанням теоретичної, практичної та виробничої підготовки, міждисциплінарною інтеграцією змісту освіти, використанням цифрових технологій, 3D-моделювання, проєктного та проблемно-орієнтованого навчання.

Особливу увагу приділено впровадженню активних та інтерактивних методів навчання, зокрема тренінгових технологій, кейс-методу, ділових ігор, дизайн-мислення, що сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, командної взаємодії та здатності до самостійного прийняття рішень. Підкреслено роль виробничої практики як важливого чинника професійної соціалізації та формування фахової ідентичності.

Зроблено висновок, що компетентнісний підхід виступає методологічною основою модернізації підготовки інженерів-педагогів, забезпечує якість освітнього процесу та орієнтацію на інноваційний розвиток професійної освіти відповідно до національних і міжнародних стандартів.

Ключові слова: *компетентнісний підхід; професійна компетентність; інженер-педагог; фахові компетентності; проєктне навчання; інтерактивні технології; технологічна освіта.*

KOZAR Oksana –
Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Engineering,
Technologies and Vocational Education
Mukachevo State University
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6649-1699
e-mail: okozar68@gmail.com
NAZARCHUK Lyudmila –
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Light Industry Technologies
Lutsk National Technical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9724-5132
e-mail: l.nazarchuk@lntu.edu.ua
OPACHO Magdalina –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Professor of the Department of General Pedagogy
and Higher School Pedagogy
State Educational Service "Uzhhorod National University"
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0494-6883
e-mail: magdaopachko@gmail.com
HOLOVENKO Tetyana –
Doctor of Technical Sciences, Associate Professor
of the Department of
Light Industry Technologies
Lutsk National Technical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1792-9364
e-mail: t.holovenko@lutsk-ntu.com.ua

DIDACTIC ASPECTS OF IMPLEMENTING A COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE ENGINEER-EDUCATORS

The article reveals the didactic aspects of implementing a competency-based approach in the training of future engineering teachers in the field of technology and design. The relevance of the transition from the traditional knowledge model of education to a competency-based one is substantiated, which ensures the formation of integrated learning outcomes, the ability to professional mobility, creative thinking and effective adaptation to dynamic labor market conditions. The essence of the concepts of "competence", "competence" and "competence-based approach" is analyzed, their multidimensional nature and systematicity in the structure of professional training are determined. Based on the analysis of the Standard of Higher Education in the specialty 015 "Professional Education (by specializations)", integral, general and special (professional) competencies that determine the readiness of a future engineering teacher for pedagogical, design, production and technological and research activities are characterized. It was established that the formation of professional competence is ensured by a combination of theoretical, practical and industrial training, interdisciplinary integration of educational content, the use of digital technologies, 3D modeling, project and problem-oriented learning.

Particular attention is paid to the implementation of active and interactive teaching methods, in particular training technologies, case methods, business games, design thinking, which contribute to the development of critical thinking, communication skills, team interaction and the ability to make independent decisions. The role of production practice as an important factor in professional socialization and the formation of professional identity is emphasized.

It is concluded that the competency-based approach serves as a methodological basis for the modernization of the training of engineering teachers, ensures the quality of the educational process and orientation towards the innovative development of professional education in accordance with national and international standards.

Key words: *competency-based approach; professional competence; engineer-teacher; professional competencies; project-based learning; interactive technologies; technological education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформації суспільства, стрімкий розвиток технологій і глобальна конкуренція на ринку праці зумовлюють нові вимоги до системи вищої освіти. Сьогодні вона має забезпечити підготовку фахівців, які не лише володіють ґрунтовними теоретичними знаннями, а й здатні ефективно застосовувати їх на практиці, мислити критично й креативно, оперативно реагувати на зміни професійного середовища та бути конкурентоспроможними в умовах динамічної економіки. Особливої актуальності це набуває у сфері технологій та дизайну, де інноваційність і гнучкість мислення є визначальними чинниками професійного успіху.

У цьому контексті провідного значення набуває компетентнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки. Його сутність полягає у зміщенні акценту з накопичення знань на формування здатності діяти – інтегрувати знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості для розв'язання реальних професійних завдань. Компетентнісний підхід під час навчання зумовлює полегшену адаптацію персоналізованих навчальних підходів, проявлення творчих навичок та індивідуальність студентів, поліпшувати процеси вдосконалення практичних навичок, орієнтованих на професійне зростання [1].

Трансформація традиційної моделі навчання передбачає посилення практичної складової освітнього процесу, використання активних і інтерактивних методів навчання, впровадження міждисциплінарної інтеграції та створення умов для індивідуалізації освітньої траєкторії студента. За таких умов здобувачі освіти виступають не пасивними споживачами інформації, а активними суб'єктами навчання, які набувають досвіду прийняття рішень, реалізації проєктів і професійної взаємодії.

Професійна компетентність майбутніх фахівців у сфері технологій та дизайну розглядається як цілісна, багатокомпонентна система. Вона охоплює особистісний компонент (мотивація, цінності, професійна спрямованість), професійний (знання та вміння у галузі діяльності) і технологічний (володіння сучасними інструментами, методами та технологіями). Узгоджене формування цих складників забезпечує готовність випускника до ефективної професійної діяльності, інноваційної творчості та безперервного професійного розвитку.

Водночас якісна підготовка фахівців неможлива без тісної взаємодії освіти з реальним сектором економіки. Саме роботодавці формують запит на конкретні компетентності, а отже, їх участь у визначенні змісту освітніх програм є стратегічно важливою. Як слушно наголошувала Маргарет Тетчер, «найголовнішим багатством країни є людина», а держава повинна створити умови для розкриття її потенціалу. Ця теза підкреслює, що розвиток людського капіталу є основою економічного зростання [2].

Таким чином, впровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти, зокрема у сфері технологій та дизайну, є не лише педа-

гогічною інновацією, а стратегічною необхідністю. Лише за умов узгодженості інтересів держави, освітніх установ і бізнесу можливо забезпечити підготовку висококваліфікованих, творчих і відповідальних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів та сприяти сталому розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переналаштування на компетентнісну систему підготовки дозволяє студентам враховувати динамічні зміни у професійній діяльності, адаптовуватися до модернізованих процесів. Увага зосереджена на здобуття інтегрованих навичок, які необхідно використовувати у процесі реальної професійної діяльності. Фахова підготовка з дотриманням компетентнісного підходу забезпечує дотримання логічної послідовності у формуванні професійних навичок. Теорія компетентнісного підходу в освіті представлена в працях зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена та ін. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували О. Безносюк, І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Коберник, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татур, А. Хуторський та інші [3]. У міжнародній освіті компетентнісний підхід було впроваджено для адаптації студентів до швидких змін у контексті професійної практики, відповідати глобальним економічним та соціальним викликам. Готовність до професійної діяльності розвивалась внаслідок отримання практичного досвіду кожного студента. Реалізація компетентнісного підходу була досягнута через виконання практичних дій, що досягалося через моделювання професійних ситуацій, виконання орієнтованих завдань, професійних проєктів. Приділення уваги самостійному розвитку дозволило студентам пристосовуватися до технологічних змін.

Відбору ключових компетентностей для майбутніх фахівців легкої промисловості присвятили свої праці Н. Божко, В. Білик [4], О. Дубницька, О. Єжова, М. Колосніченко, Л. Комісарова, Н. Кудрявцева, С. Нечіпор [5], Т. Ніколаєва, Т. Попова [6], Н. Рябчиков та інші. С. Нечіпор, досліджуючи професійну підготовку кваліфікованих робітників швейного профілю, зазначає, що «компетентність – це здатність особистості до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, досвід діяльності…. Компетентність – це «компетенція» в дії» [5].

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичні аспекти реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку XXI століття в Україні питання впровадження компетентнісного підходу в освіті стало предметом активних наукових досліджень і широкого обговорення у фахових виданнях, на конференціях та в педагогічній практиці. У науковій літературі представлено ґрунтовні напрацювання, присвячені теоретичному обґрунтуванню та практичній реалізації цього підходу.

Водночас поняття «компетентнісний підхід», «компетентність» і «компетенція» трактуються дослідниками по-різному, що свідчить про їх багатовимірність. Зокрема, В. Хорунжий визначає компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, виражених у сформованості ієрархічно організованих компетентностей учнів: ключових, загальнопредметних і предметних. Поняття «компетенція» й «компетентність» ширші за поняття «знання», «уміння», «навички», оскільки включають і гнучкість мислення, і цілеспря-мованість, і якості особистості, що дозволяють здійснювати діяльність у нестандартних ситуаціях [7]. Поняття «компетенція» можливо сформувати як сукупність вимог для формування професійних навичок для виконання відповідних завдань. «Компетентність» є поняттям, яке відображає можливість реалізовувати реальні професійні проекти з врахуванням індивідуальних можливостей.

Сформувати роз'яснення поняття «компетентнісний підхід» можливо з точки зору його системності, що включає орієнтованість на розвиток практичних навичок внаслідок вивчення способів застосування отриманих когнітивних і практичних компетенцій у реальних професійних ситуаціях [3]. Його адаптація у систему навчання впливає на розвиток ключових та спеціалізованих компетентностей. Майбутні фахівці розвивають різні способи мислення для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, враховуючи професійні, етичні, світоглядні, екологічні цінності. Це дозволяє обробляти інформацію із різних предметів у рамках однієї системи навчання, вирішувати проблемні ситуації для підвищення професійної конкурентоспроможності.

Пристосування компетентнісного підходу до процесу підготовки студентів має переваги у його поліаспектності внаслідок застосування знань з різних предметів, враховуючи відмінності в обсязі та змістовному наповненні кожного предмету. Компетентнісний підхід може застосовуватися для різних педагогічних ситуацій внаслідок закладеної функції гнучкості, уніфікованості, практичності. Тому його використання можливе у ході лекційної та практичної діяльності, виробничої практики, незалежно від рівня навичок студентів, способів навчальної діяльності. Це дозволяє проводити креативні заняття з використанням кейс-методів, дизайн-мислення для засвоєння теоретичних знань, формування практичних навичок у відповідності з професійною компетентністю. Багатофункціональність компетентнісного підходу впливає на забезпечення самостійного та колективного навчання, що сприяє розвитку творчих, проєктних, дослідницьких компетентностей з міжнародними стандартами, професійними вимогами. Переваги компетентнісного підходу у дидактичному процесі дозволяють розв'язувати професійні проблеми різної функціональної спрямованості, враховуючи раціональні підходи до використання професійних ресурсів. Розвиток професійної компетентності на основі цієї системи навчання формується під впливом її динамічності й можливості використання знань із різних предметів для досягнення професійних рішень, що не обмежує творчі можливості студентів одним предметом. Безпо-

середньо вирішення практичних завдань дозволяє студентам розвивати критичне мислення, знаходити підходи для оптимізації проблемних ситуацій та організації підходів для створення власних проєктів.

Останнім часом на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України публікуються Проекти стандартів вищої освіти, які після обговорень науково-педагогічної спільноти й розгляду всіх зауважень та пропозицій затверджуються Науково-методичною радою Міністерства освіти і науки України. У Стандарті вищої освіти України, детально сформульовано перелік компетентностей випускника та програмні результати навчання [8; 9].

Проведений аналіз Стандарту вищої освіти України другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 − Освіта / Педагогіка, спеціальність – 015 − Професійна освіта (за спеціалізаціями) показує, що в документі представлено перелік та характеристику певних компетентностей, які необхідні для майбутнього фахівця швейної галузі, а саме: інтегральні, загальні, спеціалізовані (фахові) компетентності тощо [9].

Інтегральна компетентність – здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в освітній і виробничій галузях відповідно до спеціалізацій або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Інтегральна компетентність орієнтована на виконання практичних завдань внаслідок використання креативного підходу до виконання професійних завдань. Вона включає необхідність вибору способів реалізації практичних завдань, розуміючи принципи проектування, конструювання, створення готових виробів [6]. Креативні підходи мають поєднувати художні, технічні, естетичні аспекти, які відповідають принципам професійної етики. Варто підкреслити акцент на комплексному розвитку внаслідок поєднання дизайн-мислення та знань з технологій, дослідницьких підходів, формування власної відповідальності. Опанування інтегральної компетентності можливе за наявності спеціалізованих знань, що дозволяє випробовувати ефективність різних проєктів з огляду на їх професійність, дотримання сучасних тенденцій. Процес має включати усвідомлення способів використання професійних інструментів, програмних комплексів. Це дозволить вибирати альтернативні проекти та прогнозувати їх функціональність.

Загальні компетентності – здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/ видів економічної діяльності); здатність працювати в міжнародному контексті; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність розробляти та управляти проектами; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність діяти соціально відповідально та свідомо [9]. Загальні компетентності включають розширення способів використання цифрових технологій для розуміння процесів проектування та моделювання виробів [10]. Врахування екологічних та етичних норм також є основою загальних компетентностей, що сприяє сталому розвитку власних проєктів та розумінню соціальної відповідальності під час їхнього створення. Розвиток критичного та системного мислення має забезпечити розуміння ризиків прийнятих рішень та знаходити механізми для вирішення проблемних питань. Студенти мають бути готовими до вибору нестандартних підходів, які відповідають сучасним трансформаціям у професійній діяльності. Навички командної роботи дозволяють управляти процесами в проєктах, враховуючи конфліктні ситуації для створення якісних проєктів. Це включає також процеси планування, вибору пріоритетних дій для формування проєктів й професійного зростання.

Спеціальні (фахові) компетентності – здатність розуміти тенденції в освіті, структуру й цілі освітніх систем та бути в змозі визнавати їх потенційні наслідки; здатність розпізнавати та реагувати на різноманітність студентів і складнощі освітнього процесу; здатність використовувати електронне навчання та інтегрувати його в освітнє середовище; здатність застосовувати нові підходи до аналізу, прогнозування, критичного осмислення проблем у професійній діяльності та прийняття рішень у складних непередбачуваних умовах; здатність розробляти і керувати проектами у галузі відповідно до спеціалізації, здійснювати їх інформаційне, методичне, матеріальне, фінансове та кадрове забезпечення; здатність управляти стратегічним розвитком команди в процесі здійснення професійної діяльності; здатність до самоосвіти та підвищення кваліфікації [9]. Студенти також мають розвивати організаційні навички для планування проєктної діяльності, керування ресурсами у виробничих процесах. Фахові компетентності з точки зору дизайнерських навичок мають бути націлені на розвиток дизайн-мислення, розробку дизайн-проєктів, які враховують ергономічні, екологічні, естетичні вимоги [11]. Це спрямовано на розвиток навичок художнього та технічного проєктування. Технологічні компетентності мають враховувати не лише дотримання технологічних стандартів та коректних рішень для створення виробів, але й вміння використовувати спеціалізовані цифрові інструменти (3D-моделювання, адитивні технології, AutoCAD і т.д.). Розробка цифрових прототипів дозволяє експериментувати з візуальним та функціональним призначенням виробів для прийняття ефективних стратегій. Майбутні фахівці мають враховувати запити користувача з позиції універсальності чи унікальності виробів, їх ефективності та зручності. Створені вироби мають бути візуально привабливими, що можливо оцінити на основі просторового мислення, враховуючи знання з кольорознавства, композиції. Студентам важливо розуміти особливості професійних стандартів, екологічних та технічних норм, дотримання авторського права [11]. Це дозволяє розвивати готовність студентів до експериментів з дотриманням зазначених стандартів, враховуючи соціальні та етичні

наслідки від прийнятих проєктних рішень для самостійної професійної реалізації.

У дослідженні [4] присвяченому обґрунтуванню результатів навчання як переліку компетентностей майбутнього інженера-педагога професійної освіти (Технологією виробів легкої промисловості, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти), автор виокремлює загальні (інструментальна, міжособистісна, системна, інформаційна, комунікативна, правова) та професійні (професійно-педагогічну і спеціалізовані за профілем: інженерно-технічну та виробничо-технологічну) компетентності. Запропонована модель компетентностей побудована на урахуванні перспективи інноваційного розвитку легкої промисловості. В. Білик у дисертаційному дослідженні вказує, що модель формування проектувальної компетентності у майбутніх інженер-педагогів швейного профілю складається з чотирьох блоків, таких як цільовий, теоретичний, технологічний та результативний [4].

Відзначимо, що до технологічного блоку входить удосконалення та реструктурування фахових дисциплін, поєднання традиційного та інноваційного педагогічного інструментарію (організаційні форми, методи навчання та засоби навчання) тощо.

При використанні технологій педагогічної взаємодії ефективним є застосування тренінгових технологій. Дослідники О. Комар і Л. Пироженко основною метою навчального тренінгу визначають «навчити конкретних навичок і вмінь, він стає частиною процесу навчання або професійної адаптації» [12].

У тренінгу широко використовуються методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників, інтерактивні технології: дискусія (групові дискусії, дискусія побудована на діалозі), ігрові технології (ситуативно-рольові, ділові, організаційно-діяльнісні ігри), кейс-метод, дебати та інше [13].

Формування професійної компетентності студентами відбувається внаслідок практичного виконання персоналізованих завдань, дотримання професійних стандартів на кожному етапі проектного та виробничого процесу, досягнення зазначених цілей. Вагоме значення має можливість вирішення креативних завдань, використовуючи конкретно-орієнтовані знання. Підготовка конкурентоспроможного фахівця залежить від сформованих ключових (мислення, міжособистісне спілкування, творчі навички і т.д.) та фахових (знання матеріалів, технологій, принципів поєднання кольорів, дизайн-мислення і т.д.) компетентностей. Це дозволяє реалізовувати проекти на основі сформованого критичного мислення, цифрових навичок, взаємодіючи з іншими учасниками підготовчо-виробничого процесу. Навички професійної компетентності можливо реалізувати внаслідок виконання конкретних дій у межах власної спеціалізації. У відповідності із Наказом Міністерства освіти і науки України № 1391 від 13.12.2018 р. майбутній фахівець с технологій та дизайну має володіти навичками спілкування, критичного мислення, розробляти дизайнерські проектні рішення, проектувати власні вироби, володіти сучасними технологіями, розробляти власні вироби [14]. Використання компетентнісного підходу сприяє формуванню зазначених навичок для розуміння технологічних процесів на основі застосування навичок моделювання, конструювання. Реалізація компетентнісного підходу побудована на можливості виконання завдань кожним студентом, що сприяє усвідомленню способів використання стандартів виробничої діяльності. Самостійне виконання завдань зумовлює вирішення нестандартних ситуацій для підвищення рівня професійної компетентності на основі теоретичної та прикладної підготовки, психологічної готовності до досягнення професійних цілей. Це відбувається на основі багатофункціональності, міжпредметності компетентнісного підходу, що зумовлює позитивні результати у розвитку абстрактного та творчого мислення, оцінювання власних проектів на основі аналітичних підходів [15]. За допомогою системності та практичної спрямованості відбувається постійне засвоєння нової інформації, що мотивує студентів до постійного професійного розвитку. Тому у майбутніх фахівців формується свідоме сприйняття професійної діяльності, необхідність формування навичок соціалізації, самореалізації.

Міжнародний досвід використання компетентнісного підходу для підготовки майбутніх фахівців технологій та дизайну у світі пов’язано зі спрямованістю на проєктно-орієнтоване навчання [14]. Навчання проходить на основі міждисциплінарної інтеграції, що дозволяє створювати реальні прототипи. Проходження студентами курсу відбувається внаслідок досягнення очікуваного рівня професійної компетентності, а не вивченню окремих предметів. Таким чином, відслідковується готовність студента до роботи за фахом. У Швеції, Данії та Фінляндії проблемно-орієнтоване навчання поєднується також із розвитком соціальних навичок, що дозволяє брати відповідальність за створені проєкти й орієнтуватися на цілісний розвиток особистості. У країнах Азії (Японія, Південна Корея) навчальний процес включає використання різних технологічних інновацій для готовності виконання інженерно-технологічних проєктів. Досягнення виробничих навичок відбувається у лабораторних умовах, робочому просторі, що дозволяє створювати точні прототипи. Загалом, міжнародний підхід у реалізації компетентнісного навчання спрямовано на дослідницький та проєктний підхід. Це дозволяє студентам використовувати знання із різних предметів, розвиваючи гнучкість навичок до виконання професійних задач.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Компетентнісний підхід є методологічною основою модернізації вищої освіти та відповідає сучасним соціально-економічним викликам. Його впровадження спрямоване на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін, інтегрувати знання з різних галузей і приймати обґрунтовані професійні рішення. Професійна компетентність майбутніх інженерів-

педагогів у сфері технологій та дизайну має комплексний характер і охоплює інтегральні, загальні та спеціальні (фахові) компетентності. Її формування передбачає поєднання особистісної зрілості, професійних знань, технологічної підготовки та готовності до інноваційної діяльності. Реалізація компетентнісного підходу забезпечується через посилення практичної складової навчання, використання інтерактивних і проєктно-орієнтованих методів, тренінгових технологій, кейс-методу, моделювання професійних ситуацій, а також інтеграцію цифрових інструментів (3D-моделювання, CAD-системи тощо). Це сприяє розвитку критичного мислення, креативності, командної взаємодії та відповідальності за результати діяльності. Нормативною основою формування компетентностей є Стандарти вищої освіти України, які визначають перелік програмних результатів навчання та компетентностей майбутніх фахівців. Їх практична реалізація вимагає оновлення змісту фахових дисциплін, поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій і орієнтації на потреби ринку праці. Міжнародний досвід засвідчує ефективність проєктно-орієнтованого та проблемно-орієнтованого навчання, міждисциплінарної інтеграції та дослідницького підходу у підготовці фахівців технологічного та дизайнерського профілю. Така модель навчання забезпечує набуття реального професійного досвіду та формування готовності до самостійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розробленні моделей формування професійної компетентності інженерів-педагогів у цифровому освітньому середовищі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гапон-Байда Л., Деркач Т. Метод проєктів у підготовці студентів творчих спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. 11(7). S. 29–36.

2. Виноградська Г. Стратегії ДПП для розвитку людського капіталу в професійній освіті галузі легкої промисловості країн Південної Азії. *Інноваційна професійна освіта.* 2023. Т. 2. № 9. С. 178–183.

3. Ничкало, Н. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014.

4. Білик В. В. Формування проектувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький: Хмельницький національний університет. 2015. 379 с.

5. Нечіпор С. Компетентнісний підхід до підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю. *Професійно-технічна освіта.* 2010. № 4. С. 27–30.

6. Попова Т. І. Виробнича практика у професійно-технічних училищах швейного профілю: історико-педагогічний аспект: монографія. Харків: Українська інженерно-педагогічна академія. 2006. 181 с.

7. Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Тернопіль: Астон. 2005. 252 с.

8. Гуменюк Т. Б., Зубар Н. М. Проект стандарту вищої освіти. СВО ПО ТВЛП – 2016. Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський). Галузь знань – 01 Освіта. Спеціальність – 015 Професійна освіта. Технології виробів легкої промисловості. Бровари. 2016. 25 с.

9. Стандарт вищої освіти України Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Київ. 2018. 24 с.

10. Марущак О. В., Охота С. М., Сидорчук Б. Є. Формування художньо-проєктної компетентності під час навчання майбутніх учителів технологій основ дизайну. Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти: збірник наукових праць. 2024. 123 с.

11. Срібна Ю. А., Мартиненко О. Г. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу ефективного розвитку дизайнерської компетентності майбутніх фахівців у галузі технологічної освіти. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine.* 2024. № 1(29). С. 93–102.

12. Комар О. А., Пироженко Л. В. Інтерактивна технологія навчання: організація і проведення тренінгів (інноваційні форми навчання): методичний посібник. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 109 с.

13. Абрамова О. В., Мироненко Н. В. Застосування тренінгових форм навчання при підготовці фахівців технологічної освіти. *Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Полтава. 2018. С. 104–113.

14. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 1391 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 022 “Дизайн” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». Київ. 2018.

15. Яременко-Гасюк О. О. Технології педагогічного дизайну підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в контексті компетентнісного підходу (зарубіжний досвід). *ScienceRise. Pedagogical Education.* 2017. № 10. С. 42–48.

REFERENCES

1. Hapon-Baida, L., & Derkach, T. (2023). Metod proiektiv u pidhotovtsi studentiv tvorchykh spetsialnostei [The Project Method in the Training of Students of Creative Specialties]. Osvita. Innovatyka. Praktyka. 11(7). S. 29–36. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i7-004 [in Ukrainian]

2. Vynohradska, H. (2023). Stratehii DPP dlia rozvytku liudskoho kapitalu v profesiinii osviti haluzi lehkoi promyslovosti krain Pivdennoi Azii [Public–Private Partnership Strategies for Human Capital Development in Vocational Education in the Light Industry Sector of South Asian Countries]. Innovatsiina profesiina osvita. 2(9). S. 178–183. [in Ukrainian]

3. Nychkalo, N. (2014). Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv: Monohrafiia [Development of Vocational Education in the Context of Globalization and Integration Processes: Monograph]. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

4. Bilyk, V. V. (2015). Formuvannia proektuvalnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profiliu v protsesi profesiinoi pidhotovky Candidate dissertation, Khmelnytskyi National University [Formation of Design Competence in Future Engineering Educators of the Garment Profile in the Process of Professional Training: PhD Dissertation in Pedagogical Sciences (13.00.04)]. Khmelnytskyi. Ukraine. 379 s. [in Ukrainian]

5. Nechipor, S. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv shveinoho profiliu [A Competency-Based Approach to the Training of Skilled Workers in the Garment Sector]. Profesiino-tekhnichna osvita. №4. S. 27–30. [in Ukrainian]

6. Popova, T. I. (2006). Vyrobnycha praktyka u profesiino-tekhnichnykh uchylyshchakh shveinoho profiliu: istoryko-pedahohichnyi aspekt: Monohrafiia [Industrial Training in Vocational Schools of the Garment Profile: Historical and Pedagogical Aspect: Monograph]. Kharkiv: Ukrainian Engineering Pedagogics Academy. 181 s. [in Ukrainian]

7. Khorunzhyi, V. I. (2005). Praktykum v navchalnykh maisterniakh z metodykoiu trudovoho navchannia: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Workshop Practicum with Methods of Labor Education: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Institutions]. Ternopil: Aston. 252 s. [in Ukrainian]

8. Humeniuk, T. B., & Zubar, N. M. (Eds.). (2016). Proekt standartu vyshchoi osvity. SVO PO TVLP – 2016. Riven vyshchoi osvity – pershyi (bakalavrskyi). Haluz znan – 01 Osvita. Spetsialnist – 015 Profesiina osvita [Draft Higher Education Standard. HES PE TFLP – 2016. First (Bachelor's) Level of Higher Education. Field of Study: 01 Education. Specialty: 015 Vocational Education]. Tekhnolohii vyrobiv lehkoi promyslovosti. Brovary, Ukraine. 25 s. [in Ukrainian]

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). Standart vyshchoi osvity Ukrainy: druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan 01 – Osvita/Pedahohika, spetsialnist 015 – Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) [Higher Education Standard of Ukraine. Second (Master's) Level. Field of Study: 01 Education / Pedagogy. Specialty: 015 Vocational Education (by Specializations)]. Kyiv. Ukraine. 24 s. [in Ukrainian]

10. Marushchak, O. V., Okhota, S. M., & Sydorchuk, B. Ye. (2024). Formuvannia khudozhno-proiektnoi kompetentnosti pid chas navchannia maibutnikh uchyteliv tekhnolohii osnov dyzainu [Formation of Artistic and Design Competence in the Training of Future Technology Teachers in the Fundamentals of Design]. Aktualni problemy tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity: zbirnyk. 123 s. [in Ukrainian]

11. Sribna, Yu. A., & Martynenko, O. H. (2024). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yak zasobu efektyvnoho rozvytku dyzainerskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u haluzi tekhnolohichnoi osvity. [The Use of Information and Communication Technologies as a Means of Effective Development of Design Competence of Future Specialists in Technological Education]. Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine. 1(29). S. 93–102. DOI: http://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-29-11 [in Ukrainian]

12. Komar, O. A., & Pyrozhenko, L. V. (2015). Interaktyvna tekhnolohiia navchannia: orhanizatsiia i provedennia treninhiv (innovatsiini formy navchannia): Metodychnyi posibnyk [Interactive Learning Technology: Organization and Implementation of Training Sessions (Innovative Forms of Learning): Methodological Guide]. Uman: FOP Zhovtyi O. O. 109 s. [in Ukrainian]

13. Abramova, O. V., & Myronenko, N. V. (2018). Zastosuvannia treninhovykh form navchannia pry pidhotovtsi fakhivtsiv tekhnolohichnoi osvity [Application of Training-Based Learning Methods in the Preparation of Specialists in Technological Education]. In Aktualni problemy tekhnolohichnoi, profesiinoi osvity, kulturolohii ta dyzainu: Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference of Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University (pp. 104–113). Poltava. Ukraine. [in Ukrainian]

14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018, December 13). Order No. 1391 "Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 022 'Dyzain' dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity" [Ministry of Education and Science of Ukraine. Order No. 1391 "On Approval of the Higher Education Standard for Specialty 022 'Design' for the First (Bachelor's) Level of Higher Education"]. Osvita.ua. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/63009 [in Ukrainian]

15. Yaremenko-Hasiuk, O. O. (2017). Tekhnolohii pedahohichnoho dyzainu pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu (zarubizhnyi dosvid). ScienceRise [Pedagogical Design Technologies for Training Future Vocational Education Teachers in the Context of the Competency-Based Approach (International Experience)]. Pedagogical Education. 10. S. 42–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2017_10_11. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОЗАРЬ Оксана – доктор технічних наук, професор, професор кафедри інженерії, технологій та професійної освіти, Мукачівський державний університет.

***Наукові інтереси*:** професійна освіта, фахові компетентності, інновації, інженерія, технології легкої промисловості, дизайн.

НАЗАРЧУК Людмила – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри технологій легкої промисловості, Луцький національний технічний університет.

***Наукові інтереси*:** технологія, конструювання, моделювання, дизайн, професійна освіта, професійна підготовка, легка промисловість.

ОПАЧКО Магдалина - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Наукові інтереси: філософія освіти, інновації, освітній менеджмет, професійна освіта, фахові компетентності.

ГОЛОВЕНКО Тетяна – доктор технічних наук, доцент кафедри технологій легкої промисловості, Луцький національний технічний університет.

***Наукові інтереси*:** технології, оцінка якості, дизайн, сталий розвиток, фешн-індустрія.

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, innovations, professional competencies, light industry technologies, design.

NAZARCHUK Lyudmila – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Light Industry Technologies, Lutsk National Technical University.

Scientific interests: technology, pattern making, modeling, design, professional education, professional training, light industry.

OPACHKO Magdalina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, State Higher Educational Institution "Uzhgorod National University".

Scientific interests: philosophy of education, innovations, educational management, professional education, professional competencies.

HOLOVENKO Tetyana – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Light Industry Technologies, Lutsk National Technical University.

Scientific interests: technologies, quality assessment, design, sustainable development, fashion industry.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 316.74
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-410-414

КУЛІКОВА Світлана –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтв
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0397-6853
e-mail: s.v.kulikova@cuspu.edu.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

У статті здійснено дослідження теоретичних та методологічних засад моделювання соціокультурної діяльності в умовах реалізації стратегічного курсу України на повноправне членство в Європейському Союзі. Автор обґрунтовує об'єктивну необхідність докорінного переосмислення принципів організації культурної сфери як фундаментального чинника зміцнення національної ідентичності та високоефективного інструменту м'якої сили держави на міжнародній арені. У межах роботи деталізовано низку наукових парадигм, зокрема культурологічну, семіотичну, праксеологічну, аксіологічну та системну, що дозволяють інтерпретувати соціокультурну практику не як статичну сукупність артефактів, а як динамічний простір комунікації та активної суб'єктності особистості.

Окрему увагу приділено к аналізу наукових здобутків вітчизняних та зарубіжних дослідників які сформували теоретичне підґрунтя для розуміння складних інституційних трансформацій та забезпечили методологічний перехід до сучасної концепції Культури 3.0.

Дослідженням виокремлено та детально охарактеризовано систему взаємопов'язаних моделей реформування галузі серед яких чільне місце посідають модель адаптації нормативно-правового поля до стандартів Європейського Союзу, модель мережевої інтеграції через розбудову горизонтальних зв'язків із міжнародними професійними спільнотами, модель інноваційного розвитку на засадах масштабної цифровізації та модель культурної дипломатії.

Автор доводить, що впровадження науково обґрунтованого моделювання сприяє створенню гнучких адаптивних механізмів включення вітчизняного соціокультурного простору в загальноєвропейське середовище,забезпечуючи при цьому прозорість публічного управління та інтенсивний розвиток креативних індустрій.

Окреслено перспективні напрями подальших наукових пошуків що мають зосереджуватися на розробці прикладних механізмів фінансування творчих секторів економіки та специфіці імплементації європейських культурних стандартів на рівні місцевих територіальних громад.

Ключові слова: *соціокультурна діяльність, європейська інтеграція, методологічне моделювання, цифровізація культури, інституційні трансформації, культурні парадигми.*

KULIKOVA Svitlana –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Art of
Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0397-6853
e-mail: s.v.kulikova@cuspu.edu.ua

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF MODELING SOCIO-CULTURAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF UKRAINE'S EUROPEAN INTEGRATION

The article studies the theoretical and methodological principles of modeling socio-cultural activity in the context of the implementation of Ukraine's strategic course for full membership in the European Union. The author substantiates the objective necessity of a radical rethinking of the principles of organizing the cultural sphere as a fundamental factor in strengthening national identity and a highly effective instrument of the state's soft power in the international arena. The work details a number of scientific paradigms, in particular, culturological, semiotic, praxeological, axiological and systemic, which allow interpreting socio-cultural practice not as a static set of artifacts, but as a dynamic space of communication and active subjectivity of the individual.

Special attention is paid to the analysis of scientific achievements of domestic and foreign researchers who have formed a theoretical basis for understanding complex institutional transformations and provided a methodological transition to the modern concept of Culture 3.0.

The study identifies and describes in detail a system of interconnected models of industry reform, among which the leading place is occupied by the model of adaptation of the regulatory and legal field to the standards of the European Union, the model of network integration through the development of horizontal ties with international professional communities, the model of innovative development based on large-scale digitalization, and the model of cultural diplomacy.

The author proves that the implementation of scientifically based modeling contributes to the creation of flexible adaptive mechanisms for the inclusion of the domestic socio-cultural space in the pan-European environment, while ensuring transparency of public administration and intensive development of creative industries.

Promising directions for further scientific research are outlined, which should focus on the development of applied mechanisms for financing creative sectors of the economy and the specifics of implementing European cultural standards at the level of local territorial communities.

Key words: *socio-cultural activity, European integration, methodological modeling, digitalization of culture, institutional transformations, cultural paradigms.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку української державності характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, що зумовлені стратегічним вектором на повноправне членство в Європейському Союзі та необхідністю докорінного реформування всіх сфер суспільного життя. У цьому динамічному контексті особливого значення

набуває глибоке переосмислення теоретичних засад та практичних інструментів організації соціокультурної сфери, оскільки саме культура виступає фундаментом національної ідентичності та стає вирішальним чинником м'якої сили в системі сучасних міжнародних відносин.

Актуальність проблеми наукового моделювання соціокультурної діяльності зумовлена об'єктивною потребою подолання застарілих пострадянських підходів та впровадження інноваційних європейських стандартів, які передбачають децентралізацію управління, активний розвиток креативних індустрій та забезпечення максимально широкого доступу громадян до культурних благ. Ефективне моделювання дозволяє не лише прогнозувати результати державної культурної політики, а й створювати гнучкі та адаптивні механізми інтеграції вітчизняного соціокультурного простору до вимог загальноєвропейського середовища, що є критично важливим в умовах глобальних викликів та необхідності зміцнення суб'єктності України на світовій арені [2].

Аналіз досліджень та публікацій. Питання трансформації соціокультурної галузі в умовах глобалізації та посилення інтеграційних процесів перебувають у центрі уваги багатьох провідних дослідників, серед яких вагомий внесок у розробку цієї проблематики належить українським науковцям. Зокрема, О. Бойко, О. Копієвська, С. Лозниця, М. Труш та ін. детально аналізують складні інституційні перетворення в культурі та висвітлюють специфіку управління проєктами в сучасних українських реаліях.

На теоретичному рівні вагомі результати отримані С. Вонсовичем, А. Гоцалюк, Т. Гуменюк, В. Щепанським та ін., які досліджують методологічні підходи до вивчення культурних процесів у транзитивних суспільствах та обґрунтовують нові парадигми соціокультурного розвитку.

Питання євроінтеграційного спрямування в гуманітарній площині також широко висвітлюються в роботах Н. Миропольської, П. Опанащук, І. Панчук та ін., де основний акцент зміщується на виховний потенціал та ціннісні орієнтири мистецтва в умовах сучасних суспільних змін/

Серед зарубіжних дослідників фундаментальними є наукові розвідки П'єра Луїджі Сакко (Pier Luigi Sacco), котрий теоретично обґрунтовує концепцію Культури 3.0 та акцентує увагу на переході від пасивного споживання до активної участі громадян у створенні культурного контенту.

Паскаль Гілен (Pascal Gielen) присвячує свої праці дослідженню інституційної автономії культури в межах європейського політичного проєкту, аналізуючи вплив глобалізації на локальні культурні ідентичності.

Франсуа Матарассо (Francois Matarasso) приділяє значну увагу вивченню соціального впливу мистецтва та розробці методів партисипативного моделювання культурних ініціатив, що сприяють зміцненню соціальної згуртованості тощо.

Метою статті є розкриття концептуальних основ та обґрунтування теоретико-методологічних засад моделювання соціокультурної діяльності України з урахуванням викликів та можливостей, що виникають у процесі її послідовної інтеграції до європейського соціокультурного простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриття феномену соціокультурної діяльності в координатах сучасної гуманітаристики потребує деталізації ключових наукових парадигм, що дозволяє не просто фрагментарно описати окремі явища, а інтегрувати напрацювання провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників у цілісну теоретичну модель, яка повною мірою відповідає викликам сьогодення та враховує складність глобальних трансформацій.

У межах культурологічного підходу зазначена діяльність постає як складний механізм трансляції смислів та фундаментальний чинник формування національної ідентичності, де культура інтерпретується не як статичний набір артефактів, а як динамічний процес комунікації та постійної реінтерпретації досвіду. Зокрема, О. Копієвська розглядає соціокультурну сферу як стратегічний простір утвердження ідентичності в умовах глобалізаційних викликів та акцентує на тому, що діяльність є онтологічною формою буття культури, яка реалізується через безперервну взаємодію традиції та новаторства [2, с. 78]. Такі погляди органічно розвиває й В. Щербина, яка підкреслює стратегічну роль міжкультурної комунікації як основи сучасної світобудови, що забезпечує сталий розвиток національних культур у глобалізованому світі [7, с. 72].

Семіотичний аспект дослідження, що спирається на ідеї Умберто Еко, дозволяє розглядати соціокультурну практику як відкриту систему знакових кодів та комунікативний акт оперування символами задля забезпечення ментальної цілісності нації [9]. Філософське обґрунтування цього процесу поглиблюється через концепцію «злиття горизонтів» Г.-Г. Гадамера, де діалог визначається як фундаментальна основа порозуміння між суб'єктами, а також через теорію наративної ідентичності П. Рікера, яка пояснює способи усвідомлення людиною свого місця в історичному часі за допомогою культурної активності [10; 14].

Важливим етапом теоретичного осмислення є перехід до парадигми Культури 3.0, яка інтегрує праксеологічний та системний підходи. Згідно з концепцією П. Л. Сакко, сучасна соціокультурна діяльність виходить за межі «галузі» і стає середовищем, що генерує додану вартість для охорони здоров'я, інновацій, соціальної згуртованості та освіти. У цій моделі ключовим суб'єктом є prosumer – активна особистість, яка одночасно споживає та створює культурний контент завдяки цифровим технологіям та мережевій взаємодії [16].

Перехід до праксеологічної парадигми зміщує фокус наукової уваги на активну суб'єктність особистості, внаслідок чого людина постає не просто пасивним споживачем послуг, а безпосереднім трансформатором соціальної реальності. Витоки цього спрямування закладені в ідеях прагматизму Дж. Д'юї, згідно з якими соціокультурна активність є формою цілісного соціального

досвіду, що стимулює розвиток критичного мислення та відповідальності [8].

Аксіологічний ракурс аналізу дозволяє тлумачити соціокультурну діяльність як безперервний процес вироблення та засвоєння фундаментальних цінностей, що набуває особливої актуальності в контексті сучасних євроінтеграційних прагнень України.

В. Щербина безпосередньо пов'язує ці трансформації з утвердженням нових етичних орієнтирів у розвитку місцевих громад, водночас В. Тушева акцентує на важливості мистецької освіти у формуванні стійкого аксіологічного фундаменту особистості [7; 4].

Застосування концепції людського масштабу розвитку М. Макса-Неефа дає змогу інтерпретувати соціокультурну активність як засіб підвищення якості життя через гармонійне задоволення потреб людини у самовираженні та причетності до спільноти на засадах гуманізму [13].

Системний підхід структурує зазначену сферу як складну мережеву взаємодію державних інституцій, приватних ініціатив та громадського сектору, що підпорядковується регламентам Ради Європи та програмам Європейського Союзу. В. Шикиринець та авторський колектив досліджують інституційні аспекти цієї взаємодії у контексті публічного управління та адаптації національної моделі до європейських стандартів децентралізації, тоді як І. Петрова розглядає соціальне проектування як системну технологію, що дозволяє ефективно об'єднувати ресурси територій [6; 3].

Важливим доповненням цієї моделі є ідеї Ч. Лендрі щодо функціонування «креативного міста», де соціокультурна діяльність визнається головним драйвером інноваційного розвитку міських екосистем тощо [11].

Методологічне моделювання соціокультурної діяльності в умовах євроінтеграції постає не лише як когнітивний інструмент наукового пізнання, а й як стратегічний механізм проектування цілісної системи, що дозволяє гармонізувати національні культурні контексти із загальноєвропейським цивілізаційним простором. У цьому процесі чільне місце посідає модель адаптації, сутність якої полягає у приведенні вітчизняної соціокультурної практики та її регуляторних механізмів у відповідність до засадничих стандартів Європейського Союзу. Зміст зазначеної моделі розкривається через трансформацію нормативно-законодавчого поля, що наочно підтверджується імплементацією оновленого Закону України «Про культуру» та впровадженням Стратегії розвитку читання на період до 2032 року, які за своєю структурою та цілепокладанням орієнтовані на кращі європейські зразки забезпечення інтелектуального капіталу нації. Функціональне призначення цієї моделі для України полягає у створенні сумісної з європейською інституційної платформи, яка б гарантувала прозорість фінансування та ефективність управління культурними проектами, що є критично важливим для отримання статусу повноправного суб'єкта європейського культурного простору [5, с. 34].

Паралельно з адаптаційними процесами особливого значення набуває модель інтеграції, або мережева модель, яка базується на формуванні стійких горизонтальних зв'язків між українськими та закордонними інституціями. Сутність цієї моделі відображає перехід від ієрархічних методів управління до гнучкої взаємодії в межах міжнародних професійних спільнот, де українські міста активно долучаються до мережі Креативних міст ЮНЕСКО або стають учасниками програм культурних маршрутів Ради Європи. Значення такої моделі для України важко переоцінити, оскільки вона забезпечує безпосереднє входження локальних громад у глобальний контекст, сприяючи обміну досвідом та залученню міжнародних інвестицій у розвиток місцевої інфраструктури [2; 15].

Конкретним прикладом реалізації мережевої моделі є інтеграція українських міст, таких як Львів або Одеса у світові літературні та мистецькі мережі, що дозволяє конвертувати культурний потенціал території у реальний економічний та символічний ресурс.

Важливою складовою сучасного методологічного інструментарію є модель інноваційного розвитку, яка зосереджує увагу на інтенсивній розбудові креативних індустрій та масштабній цифровізації всіх ланок соціокультурної сфери. Ця модель фактично є практичним втіленням засад Культури 3.0 в українських реаліях. Вона передбачає відмову від моделі «культури як субсидованого сектору» на користь «культури як ресурсу розвитку». Структура інноваційної моделі передбачає перетворення застарілих установ на сучасні центри громади, де високі технології та партисипативні практики дозволяють реалізувати потенціал кожного громадянина як творця. Практичне втілення цього підходу демонструють проекти із створення відкритих цифрових архівів музейних колекцій та розробка віртуальних турів [1].

Методологічне обґрунтування євроінтеграційних процесів було б неповним без моделі культурної дипломатії, яка виступає як самодостатній інструмент зовнішньої політики та м'якої сили держави на міжнародній арені. Сутність даної моделі полягає у розбудові довіри через популяризацію національного мистецького продукту та формування позитивного іміджу України як невід'ємної частини європейської цивілізації. Важливою функцією цієї моделі є подолання застарілих стереотипів та актуалізація локальної культури у загальноєвропейському дискурсі, що реалізується через активну діяльність Українського інституту та участь вітчизняних митців у програмах на кшталт Креативної Європи. Практичне значення культурної дипломатії підтверджується масштабною присутністю сучасного українського кінематографа, літератури та візуального мистецтва на провідних європейських форумах, що сприяє глибшому розумінню спільної історичної долі народів та зміцнює почуття європейської ідентичності [12]. Участь України у таких ініціативах як Європейські дні спадщини демонструє багатство вітчизняних культурних

ресурсів, перетворюючи їх на вагомий чинник міжнародної інтеграції та суспільної консолідації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи, можемо зазначити, що теоретичне моделювання соціокультурної діяльності в умовах європейської інтеграції України постає як складний багатогранний процес, Впровадження розглянутих методологічних засад, зокрема принципів Культури 3.0, сприяє поступовому переходу від пасивної трансляції спадщини до створення динамічного простору, де активна участь громадян стає запорукою демократичного розвитку та соціальної згуртованості.

Ключовими векторами трансформації в роботі ми визначаємо моделі адаптації нормативно-правової бази до стандартів Європейського Союзу та розбудову гнучких мережевих зв'язків, які забезпечують безпосередню інтеграцію українських громад у світовий соціокультурний контекст через активну участь у програмах ЮНЕСКО та Ради Європи.

Особливу увагу ми приділяємо моделі інноваційного розвитку, яка передбачає інтенсивне впровадження цифрових технологій і розбудову креативних індустрій як потужного драйвера сучасної постіндустріальної економіки, але водночас й запропонована модель культурної дипломатії дозволяє ефективно використовувати вітчизняне мистецтво як стратегічний інструмент м'якої сили для утвердження суб'єктності України на міжнародній арені та формування її позитивного іміджу в межах спільної європейської цивілізації. Впровадження цих методологічних засад сприяє поступовому переходу до концепції Культури 3.0, у межах якої активна участь громадян у створенні культурного контенту стає запорукою демократичного розвитку, соціальної згуртованості та успішної відповіді на глобальні виклики сучасності.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок у цьому контексті вбачається детальний аналіз прикладних механізмів фінансування креативних індустрій та ґрунтовне дослідження впливу масштабної цифровізації на збереження нематеріальної культурної спадщини в умовах глобальних трансформацій. Також особливої актуальності набуває вивчення специфіки імплементації європейських культурних стандартів на рівні місцевих територіальних громад задля розробки практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності публічного управління соціокультурною сферою.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Демчук Р., Олійник О., Буценко О., Король Д., Богуцький А. Культурні практики в контексті модерних тенденцій глобалізації: монографія. Київ: Ін-т культурології НАМ України. 2024. 190 с.

2. Копієвська О. Р. Трансформаційні процеси в культурі сучасної України: монографія. Київ: НАКККіМ. 2014. 296 с.

3. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері: навчальний посібник. Київ: Вид-во КНУКіМ. 2007. 372 с.

4. Тушева В. Аксіологічні засади дослідницького пошуку в мистецькій освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2022. № 6. URL: https://doi.org/10.28925/2518-766X.2021.63

5. Хитра О., Бучаста Л. Соціально-культурні аспекти розвитку людського капіталу. *Молодий вчений.* 2020. № 4 (80). С. 34–41. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-8

6. Шикеринець В. В., Базіняк І. І., Маланюк Т. З., Федорак В. В., Дутчак О. І. Державне управління соціокультурною сферою: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2022. 140 с.

7. Щербина В. М. Міжкультурна комунікація у сучасному соціокультурному просторі. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». *Політологія. Соціологія. Право*. 2013. № 2. С. 70–75.

8. Dewey J. Art as Experience. New York: Minton, Balch & Co. 1934. 355 p.

9. Eco U. The Open Work / trans. by A. Cancogni. Cambridge: Harvard University Press, 1989. 285 p.

10. Gadamer H.-G. Truth and Method. 2nd rev. ed. London: Continuum, 2004. 603 p.

11. Landry C. The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators. 2nd ed. London: Earthscan. 2012. 400 p.

12. Matarasso F. A Restless Art: How Participation won the Argument and Lost its Way. London: Calouste Gulbenkian Foundation. 2019. 224 p. URL: https://artslessart.com/the-book/

13. Max-Neef M. Human Scale Development: Conception, Application and Further Reflections. New York: Apex Press. 1991. 114 p.

14. Ricoeur P. Oneself as Another trans. by K. Blamey. Chicago: University of Chicago Press. 1992. 363 p.

15. Sacco P. L. Culture 3.0: A New Strategy for Generating Cultural Value with a Focus on Social Cohesion. *European Expert Network on Culture*. 2018. Vol. 12. P. 15–32.

REFERENCES

1. Demchuk, R., Oliinyk, O., Butsenko, O., Korol, D., & Bohutskyi, A. (2024). Kulturni praktyky v konteksti modernykh tendentsii hlobalizatsii: monohrafiia [Cultural practices in the context of modern trends of globalization: monograph]. Kyiv: In-t kulturolohii NAM Ukrainy. 190 s. [in Ukrainian]

2. Kopiievska, O. R. (2014). Transformatsiini protsesy v kulturi suchasnoi Ukrainy: monohrafiia [Transformational processes in the culture of modern Ukraine: monograph]. Kyiv: NAKKKiM. 296 s. [in Ukrainian]

3. Petrova, I. V. (2007). Proektuvannia v sotsialno-kulturnii sferi: navchalnyi posibnyk [Projecting in the socio-cultural sphere: a study guide]. Kyiv: Vyd-vo KNUKiM. 372 s. [in Ukrainian]

4. Tusheva, V. (2022). Aksiolohichni zasady doslidnytskoho poshuku v mystetskii osviti [Axiological principles of research search in arts education]. URL: https://doi.org/10.28925/2518-766X.2021.63 [in Ukrainian]

5. Khytra, O., & Buchasta, L. (2020). Sotsialno-kulturni aspekty rozvytku liudskoho kapitalu [Socio-cultural aspects of human capital development]. № 4 (80). С. 34–41. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-8 [in Ukrainian]

6. Shykerynets, V. V., Baziniak, I. I., Malaniuk, T. Z., Fedorak, V. V., & Dutchak, O. I. (2022). Derzhavne upravlinnia sotsiokulturnoiu sferoiu: navchalno-metodychnyi posibnyk [State administration of the socio-cultural sphere: educational and methodical manual]. Ivano-Frankivsk. 140 s. [in Ukrainian]

7. Shcherbyna, V. M. (2013). Mizhkulturna komunikatsiia u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Intercultural communication in the modern socio-cultural space]. Kyiv. № 2. S. 70–75. [in Ukrainian]

8. Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: Minton, Balch & Co. 355 p. [in English]

9. Eco, U. (1989). The Open Work (A. Cancogni, Trans.). Cambridge: Harvard University Press. 285 p. [in English]
10. Gadamer, H.-G. (2004). Truth and Method (2nd rev. ed.). London: Continuum. 603 p. [in English]
11. Landry, C. (2012). The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators (2nd ed.). London: Earthscan. 400 p. [in English]
12. Matarasso, F. (2019). A Restless Art: How Participation won the Argument and Lost its Way. London: Calouste Gulbenkian Foundation. 224 p. URL: https://arestlessart.com/the-book/ [in English]
13. Max-Neef, M. (1991). Human Scale Development: Conception, Application and Further Reflections. New York: Apex Press. 114 p. [in English]
14. Ricoeur, P. (1992). Oneself as Another (K. Blamey, Trans.). Chicago: University of Chicago Press. 363 p. [in English]
15. Sacco, P. L. (2018). Culture 3.0: A New Strategy for Generating Cultural Value with a Focus on Social Cohesion. European Expert Network on Culture. (12). P. 15–32. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЛІКОВА Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія соціокультурної діяльності в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KULIKOVA Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Art of Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: the history of socio-cultural activities in Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:793.3
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-414-421

СПІНУЛ Ігор –
заслужений працівник культури України,
доцент кафедри мистецтв
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8851-2198
e-mail: spinuligor75@gmail.com

СПІНУЛ Олена –
заслужений працівник культури України,
викладач кафедри мистецтв
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5647-9423
e-mail: spinuligor75@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У СУЧАСНІЙ ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ: ІНТЕГРАЦІЯ ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ

У статті представлено теоретико-методологічний аналіз процесів системної трансформації професійної підготовки майбутніх хореографів у вищій школі на тлі інтенсивних глобалізаційних перетворень соціокультурного середовища XXI століття. Автори детально обґрунтовують концептуальний перехід від традиційної репродуктивної парадигми, що десятиліттями базувалася на механічному відтворенні канонізованих рухів та суворій ієрархічності навчання до створення відкритої інноваційної екосистеми цілісного людинотворення. У межах такого підходу хореографія розглядається не просто як виконавське мистецтво, а як багатофункціональна інтелектуальна платформа, що сприяє гармонізації тілесного, когнітивного та духовного потенціалу особистості через актуалізацію концепції тілесного інтелекту та глибоку рефлексію над природою руху.

Значну увагу автори приділяють практичним аспектам впровадження високотехнологічного інструментарію в академічне середовище для підвищення якості освітнього процесу. Зокрема у викладанні класичного танцю досліджується ефективність систем миттєвого відеоаналізу з відкладеним відтворенням та методів біомеханічного моделювання, які дозволяють студентам здійснювати усвідомлений контроль за кожною м'язовою дією, мінімізувати травматизм та значно пришвидшити формування стійкого динамічного балансу. Розглядаючи сферу народно-сценічної хореографії, автори пропонують залучати методи цифрової етнографії, інтерактивного картографування та технології доповненої реальності, що допомагає майбутнім фахівцям не лише засвоювати технічну лексику, а й осягати глибинний етнокультурний код і семантику національної спадщини, уникаючи при цьому поверхневих стилізацій.

У контексті сучасних напрямів хореографічного мистецтва, зокрема контемпорарі та модерну, доведено необхідність інтеграції соматичних практик, методів ідеокінезису та ембодімент-підходів, що дозволяє виконавцю відмовитися від диктату зовнішньої форми на користь дослідження первинного фізичного імпульсу та досягнення максимальної нейрофізіологічної органічності руху. Для спортивного бального танцю запропоновано інноваційне використання штучного інтелекту, VR-технологій для моделювання просторового маневрування та методу біомеханічного дзеркала, що дозволяє об'єктивізувати технічне оцінювання та синхронізувати психофізіологічну взаємодію в парі на основі даних нейробіоуправління.

Окремим стратегічним вектором розвитку галузі постає інтеграція хореографії з арттерапевтичними методиками, що в умовах сучасних екзистенційних викликів та повномасштабного воєнного стану в Україні перетворює танцювальне мистецтво на дієву форму духовного опору та інструмент збереження ментального здоров'я нації через розрив м'язового панцира та психоемоційну релаксацію. Гармонійне поєднання непорушних академічних традицій із новітніми цифровими досягненнями, нейронауками та соматикою стає фундаментом для підготовки нового покоління митців-дослідників, які здатні забезпечити

високу конкурентоспроможність вітчизняної школи на міжнародній арені, виступати суб'єктами культурної дипломатії та ефективно транслювати унікальний український мистецький код у глобальний соціокультурний простір.

Ключові слова: *хореографічна освіта, інноваційні методи навчання, цифрові технології в мистецтві, класичний танець, народно-сценічна хореографія, арттерапія, біомеханіка руху, штучний інтелект у танці, професійна підготовка хореографів.*

SPINUL Igor –
Honored Worker of Culture of Ukraine,
Associate Professor of the Department of Arts of the
Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8851-2198
e-mail: spinuligor75@gmail.com
SPINUL Olena –
Honored Worker of Culture of Ukraine,
Senior Lecturer of the Department of Arts of the
Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5647-9423
e-mail: spinuligor75@gmail.com

TRANSFORMATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN MODERN CHOREOGRAPHIC EDUCATION: INTEGRATION OF TRADITIONS AND INNOVATIONS

The article presents a theoretical and methodological analysis of the processes of systemic transformation of professional training of future choreographers in higher education against the background of intensive globalization transformations of the socio-cultural environment of the 21st century. The authors substantiate in detail the conceptual transition from the traditional reproductive paradigm, which for decades was based on the mechanical reproduction of canonized movements and the strict hierarchy of training to the creation of an open innovative ecosystem of holistic human creation. Within this approach, choreography is considered not simply as a performing art, but as a multifunctional intellectual platform that contributes to the harmonization of the physical, cognitive and spiritual potential of the individual through the actualization of the concept of bodily intelligence and deep reflection on the nature of movement. The authors pay considerable attention to the practical aspects of introducing high-tech tools into the academic environment to improve the quality of the educational process. In particular, in the teaching of classical dance, the effectiveness of instant video analysis systems with delayed playback and biomechanical modeling methods is investigated, which allow students to exercise conscious control over each muscle action, minimize injuries and significantly accelerate the formation of stable dynamic balance. Considering the sphere of folk-stage choreography, the authors propose to involve methods of digital ethnography, interactive mapping and augmented reality technology, which helps future specialists not only to master technical vocabulary, but also to comprehend the deep ethnocultural code and semantics of the national heritage, while avoiding superficial stylizations.

In the context of modern directions of choreographic art, in particular contemporary and modern, the need for integration of somatic practices, ideokinesis methods and embodiment approaches is proven, which allows the performer to abandon the dictates of the external form in favor of exploring the primary physical impulse and achieving maximum neurophysiological organicity of movement. For sports ballroom dance, innovative use of artificial intelligence, VR technologies for modeling spatial maneuvering and the biomechanical mirror method is proposed, which allows objectifying technical assessment and synchronizing psychophysiological interaction in a pair based on neurobiocontrol data.

A separate strategic vector for the development of the industry is the integration of choreography with art therapy techniques, which, in the conditions of modern existential challenges and full-scale martial law in Ukraine, transforms dance art into an effective form of spiritual resistance and a tool for preserving the mental health of the nation through the rupture of the muscular shell and psycho-emotional relaxation. The harmonious combination of unshakable academic traditions with the latest digital achievements, neuroscience and somatics becomes the foundation for training a new generation of artist-researchers who are able to ensure high competitiveness of the domestic school in the international arena, act as subjects of cultural diplomacy and effectively translate the unique Ukrainian artistic code into the global socio-cultural space.

Key words: *choreographic education, innovative teaching methods, digital technologies in art, classical dance, folk stage choreography, art therapy, biomechanics of movement, artificial intelligence in dance, professional training of choreographers.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкі процеси глобальної трансформації сучасного соціокультурного ландшафту в XXI столітті провокують виникнення принципово нових парадигм у системі вищої мистецької освіти, що змушує заклади вищої освіти демонструвати не лише високу адаптивність, а й здатність до випереджальної інтеграції з новітніми технологічними досягненнями. У межах цих перетворень хореографічна освіта остаточно втрачає ознаки герметичної структури, орієнтованої на механічне відтворення канонічних рухів й трансформується у відкриту та гнучку екосистему, яка успішно функціонує на перетині сталих традицій та міждисциплінарного синтезу [1, с. 290].

Така системна перебудова зумовлює зміну сприйняття самої природи хореографії, яка еволюціонує від вузькоспеціалізованого фізичного опанування танцювальної лексики до статусу багатофункціональної платформи цілісного людинотворення. У сучасних умовах танець постає як складний механізм інтелектуального та духовно-естетичного розвитку, що актуалізує концепцію тілесного інтелекту, де фізична досконалість виступає інструментом для глибокої рефлексії над буттям та формування національно-культурної ідентичності.

Проте успішна реалізація цього гуманістичного потенціалу стикається з об'єктивною суперечністю між консервативною природою класичного танцювального навчання та екзистенційними вимогами цифрової ери. Подолання цього розриву вимагає впровадження інноваційного інструментарію, зокрема мультимедійних технологій та засобів штучного інтелекту, які мають стати органічною частиною художньої мови, зберігаючи при цьому живу енергетику виконавського мистецтва [1].

Подібне оновлення методологічного інструментарію цілком корелює з європейським інтеграційним вектором України, оскільки гармонізація освітніх стандартів із вимогами Європейського простору вищої освіти є ключовою для підвищення статусу мистецької галузі. У цьому контексті хореографія розглядається як дієвий інструмент культурної дипломатії, здатної ефективно інтегрувати український мистецький код у глобальний простір та забезпечити високу конкурентоспроможність вітчизняних фахівців на міжнародному рівні.

Водночас стратегічне значення освітніх реформ та міжнародної співпраці набуває критичної гостроти в умовах повномасштабного воєнного стану, коли хореографічне мистецтво виходить за межі естетичного й стає формою духовного опору та засобом збереження ментального здоров'я нації. За таких обставин розробка гнучких дистанційних і змішаних моделей навчання перетворюється на пріоритетне завдання задля збереження унікальної національної школи та забезпечення неперервності фахової підготовки, що є актом культурного самозбереження та запорукою відтворення творчого капіталу України для її майбутнього відновлення [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва перебуває у центрі уваги багатьох науковців.

Так, Л. Андрощук у своїх працях ґрунтовно досліджує питання інноваційного розвитку хореографічно-педагогічної освіти, наголошуючи на важливості самостійної творчої діяльності здобувачів освіти.

О. Плахотнюк розглядає хореографічну культуру як складний соціокультурний феномен, акцентуючи на інтеграції сучасних стилів танцю у класичну освітню систему.

Питання цифрової грамотності мистецьких кадрів та специфіку онлайн-навчання аналізували Т. Благова та С. Лавриненко, що дозволило закласти теоретичний фундамент для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у хореографічне мистецтво.

Особливої ваги у контексті практичної імплементації інноваційних підходів та синтезу традицій із технологіями набуває науковий доробок Я. Федотової, яка розглядає метод не просто як технічний прийом досягнення точності рухів а як складну сукупність способів прищеплення вміння виражати почуття інструментом танцю тощо.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті практичних аспектів модернізації системи професійної підготовки майбутніх хореографів у закладах вищої освіти шляхом інтеграції традиційних академічних методик із новітніми цифровими технологіями, соматичними практиками та арттерапевтичними підходами в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хореографічне мистецтво здавна посідає особливе місце в системі людських цінностей, оскільки воно виступає не просто формою дозвілля, а унікальним способом самовираження та трансляції найскладніших емоційних, інтелектуальних і духовних станів індивіда.

У сучасному світі танець постає як один із найдавніших і водночас найпрогресивніших засобів гармонізації особистості, що інтегрує фізичну досконалість із ментальною глибиною та відіграє ключову роль у формуванні естетичного світосприйняття, когнітивної гнучкості та психоемоційної стійкості людини. Через рух індивід не лише пізнає можливості власної тілесності, а й вступає в активний діалог із навколишнім світом, де людське тіло перетворюється на тонкий інструмент кінестетичного інтелекту. Саме цей багатогранний вплив танцювального мистецтва, що охоплює діапазон від нейрофізіологічної стимуляції мозку до виховання національної свідомості, зумовлює надвисокі вимоги до сучасної педагогічної практики [2, с. 118].

Сучасна хореографічна освіта сьогодні трансформується у складну багатогранну систему, яка базується на принципах єдності фізичного вдосконалення та художнього мислення. В межах актуального соціокультурного простору мистецтво танцю виконує не лише естетичну функцію, а й виступає потужним засобом комунікації, соціалізації та збереження національної ідентичності.

Як зазначає О. Плахотнюк, хореографічна культура постає як унікальний феномен, де мистецтвознавчий дискурс тісно переплітається з антропологічними трансформаціями, що вимагає від системи освіти підготовки фахівця, здатного до глибокої художньої рефлексії [3, с. 78].

Традиційні методи хореографічної підготовки, які десятиліттями формувалися в академічному середовищі на основі репродуктивного підходу, залишаються непорушним фундаментом професійного виховання тіла, проте, згідно з позицією Я. Федотової, ця база має невід'ємно збагачуватися інноваційними прийомами, що забезпечують перехід від пасивного копіювання до усвідомленого творення [4, с. 362].

Так, у площині класичного танцю традиційна методика, яка впродовж століть формувалася на засадах суворої канонічності та ієрархічності рухів, сьогодні виступає непорушним фундаментом професійної підготовки, проте її виключно репродуктивний характер поступово вступає у протиріччя з вимогами сучасної виконавської практики та новими науковими даними про можливості людського тіла.

Як слушно зауважує Я. Федотова, модернізація академічної школи не повинна руйнувати її цілісну структуру, а навпаки має збагачувати освітній процес інноваційними прийомами, що забезпечують перехід від пасивного копіювання зразка до усвідомленого творення та глибокого аналізу кожної м'язової дії. У зв'язку з цим виникає необхідність інтеграції традиційного екзерсису з методами біомеханічного моделювання руху, що дозволяє досягти не лише естетичної досконалості ліній, а й реалізувати принципи здоров'язбереження через мінімізацію травматизму під час виконання граничних навантажень [4].

Однією з ключових інновацій, що здатна докорінно трансформувати викладання класичного танцю, є впровадження систем миттєвого відеоаналізу з відкладеним відтворенням, які дозволяють студенту після виконання складної технічної комбінації одразу побачити власне зображення на екрані поруч із еталонним цифровим зразком.

Конкретною методичною рекомендацією у цьому сегменті постає використання цифрових маркерів на моніторі для контролю вертикальної осі корпусу під час відпрацювання піруетів або фуете, коли студент може візуально зафіксувати відхилення центру ваги від опорної ноги та самостійно скорегувати положення стегон і плечей. Такий підхід перетворює викладача з єдиного зовнішнього контролера на фасилітатора навчального процесу, що стимулює розвиток пропріоцепції та здатності мозку відчувати положення частин тіла у просторі без постійного візуального самоконтролю в дзеркалі, значно пришвидшуючи процес формування стійкого апломбу та динамічного балансу [3].

Подальший розвиток методики класичного танцю вбачається у залученні інструментів анатомічної візуалізації та соматичного навчання, які дозволяють студентам осягнути внутрішню логіку руху через розуміння роботи скелетно-м'язової структури. Ефективною практичною рекомендацією для педагогів є впровадження попереднього ментального сканування робочої зони перед виконанням вправ, де, наприклад, під час вивчення гран-батманів студенти спочатку аналізують 3D-модель роботи кульшового суглоба, а потім намагаються відтворити рух, фокусуючись на свободі вертлюжної западини, а не на механічному піднятті ноги. Це дозволяє уникнути зайвої напруги в квадрицепсах та досягти більшої амплітуди через усвідомлення анатомічних важелів, що робить виконання вправи більш органічним та технічно точним навіть за умов значного фізичного втомлення.

Важливим компонентом інноваційного навчання у класичному класі також виступає застосування сенсорного нейробіоуправління, яке дозволяє моніторити рівень м'язової напруги та глибину дихання під час виконання складного адажіо або стрибкової частини уроку. Прикладом такої практики може бути використання портативних датчиків, що передають сигнал на планшет викладача, фіксуючи моменти затискання м'язів шиї чи обличчя під час виконання великих стрибків, таких як гран-жете, що дає змогу педагогу надати точну корекцію щодо координації дихання та руху.

Завдяки такому поєднанню академічних канонів із нейрофізіологічними даними навчання перетворюється на інтелектуальний процес самовдосконалення, де кожен рух класичного па стає результатом свідомого вибору митця, що повністю відповідає сучасній парадигмі підготовки конкурентоспроможного фахівця в галузі хореографічного мистецтва [4] .

Не менш вагомим складником модернізації освітнього процесу в межах підготовки фахівця хореографічного профілю постає реформування викладання українського народного танцю, методика якого традиційно орієнтована на збереження автентичної лексики та сценічне відтворення регіональних особливостей, проте сьогодні вона вимагає впровадження методів цифрової етнографії та інтерактивного картографування.

Як слушно підкреслює Я. Федотова, традиційна база народно-сценічної хореографії повинна невід'ємно збагачуватися інноваційними прийомами викладання, які відповідають вимогам цифрової епохи та забезпечують перехід від пасивного копіювання рухів до усвідомленого творення художнього образу на основі глибокого розуміння етнокультурного коду. У цьому контексті викладання дисципліни виходить далеко за межі механічного відтворення танцювальних малюнків, оскільки воно потребує залучення міждисциплінарних зв'язків, де вивчення техніки виконання поєднується з науково-дослідницькою роботою студента у сфері фольклористики та цифрової гуманітаристики [4].

Яскравим прикладом практичної реалізації такого підходу є впровадження проєктного навчання із застосуванням методу стилістичного конструктора, де студенти за допомогою спеціальних графічних редакторів та інтерактивних платформ самостійно реконструюють автентичну лексику певного етнографічного регіону України.

Конкретною методичною рекомендацією у цьому напрямі може слугувати завдання зі створення мультимедійної карти танцювальної лексики, де студент, аналізуючи оцифровані архівні відеоматеріали, наприклад, експедиційні записи танців Середньої Наддніпрянщини, декомпозує складні рухи на базові елементи та створює їхню цифрову візуалізацію. Такий підхід дозволяє виконавцю не просто завчити послідовність кроків «плескача» чи «повзунця», а зрозуміти семантику кожного руху як закодованого культурного знаку, що суттєво зміцнює національну ідентичність через усвідомлене проживання танцювальної спадщини та запобігає шароварним спотворенням автентичного матеріалу.

На думку Л. Андрощук, впровадження інновацій у методику викладання народного танцю передбачає використання технологій доповненої реальності для візуалізації композиційних схем та геометричних малюнків, що є особливо ефективним при вивченні складних за структурою хороводів або сюжетних танців. Педагогічна інновація тут може полягати у використанні програмного забезпечення для моделювання просторових переміщень, де студенти перед виходом на репетиційний майданчик створюють графічну модель малюнка танцю, враховуючи автентичні геометричні принципи фольклорних першоджерел певного регіону, наприклад, специфіку гуцульських «колів» або поліських лінійних побудов. Така методика сприяє розвитку композиційного мислення та дозволяє студентам глибше осягнути логіку народної пластики, перетворюючи навчальну аудиторію на творчу лабораторію, де традиційна лексика поєднується з індивідуальною балетмейстерською рефлексією [1].

Завершальним етапом модернізованого навчання має стати впровадження методів порівняльного стилістичного аналізу, коли студенти за допомогою відеоредакторів проводять паралелі між академічним сценічним варіантом народного танцю та його первісним фольклорним зразком, виявляючи трансформації, що відбулися в процесі сценізації. Детальною рекомендацією для викладачів є організація семінарів-практикумів, де на основі опрацьованих цифрових джерел студенти аргументують вибір певної манери виконання, характерної для Полтавщини чи Закарпаття, що дозволяє виховувати фахівця, який не лише досконало володіє тілом, а й здатний виступати повноцінним творцем актуального культурного контенту, зберігаючи при цьому унікальну мистецьку спадщину своєї нації у глобалізованому світі. Використання подібних інтерактивних методів навчання забезпечує глибоку інтелектуалізацію хореографічної освіти, де кожен рух стає результатом науково обґрунтованого вибору, що повністю відповідає сучасним вимогам вищої школи.

Паралельно з модернізацією викладання народно-сценічного та класичного танцю, у сферах контемпорарі та модерну тілесний досвід стає фундаментом для інтелектуального зростання, де надзвичайно важливо відійти від диктату зовнішньої форми до дослідження первинного фізичного імпульсу [5, с. 16].

На думку Я. Федотової, традиційна база хореографічної підготовки сьогодні має невід'ємно збагачуватися інноваційними прийомами викладання, які забезпечують перехід від пасивного копіювання рухів до усвідомленого творення та глибокої художньої рефлексії [4].

У контексті сучасних дисциплін це означає впровадження методик соматичного навчання та ембодімент-практик, де акцент зміщується з візуального результату на внутрішнє відчуття руху, що дозволяє виконавцю досягти максимальної органічності та технічної свободи.

Ефективною методичною рекомендацією для викладачів сучасного танцю постає впровадження технік ідеокінезису та використання ментальних образів для корекції м'язової напруги, що дозволяє студентам глибше осягнути анатомічну логіку власного тіла. Наприклад, під час опанування складних партерних комбінацій у техніці реліз доцільно використовувати метод ментального сканування скелетної структури, коли студенти перед виконанням руху візуалізують траєкторію переміщення ваги через кісткові важелі, а не через м'язове зусилля.

Конкретним прикладом такої інновації може бути вправа на використання контактної імпровізації з елементами нейробіоуправління, де за допомогою носимих датчиків студенти спостерігають за ритмом свого дихання на моніторі, навчаючись синхронізувати темпоритм хореографічної композиції з фізіологічними показниками задля досягнення стану потоку та уникнення зайвої м'язової скутості.

Подальшим інноваційним кроком у викладанні сучасних напрямів хореографії є впровадження сенсорних пауз та технік віртуального моделювання простору, що сприяє розвитку кінестетичного інтелекту майбутнього фахівця. Педагогічна інновація в цьому сегменті може полягати у застосуванні методу втіленого навчання, де студенти використовують цифрові застосунки для аналізу власних імпровізаційних сесій, виявляючи індивідуальні рухові патерни та свідомо розширюючи свій лексичний діапазон. Такий підхід перетворює навчальний процес на науково-мистецьку лабораторію, де використання технологій відеорефлексії та інтерактивних платформ дозволяє студенту формувати власну професійну еволюцію, спираючись на гармонійне поєднання академічних знань про рух із новітніми розробками у сфері нейронаук та соматики [2].

Завершальною складовою методичного оновлення сучасного танцю є інтеграція технік соматичного релізу з елементами біомеханічного аналізу, що дозволяє значно знизити ризик травматизму при виконанні акробатичних елементів сучасної хореографії. Детальною рекомендацією для викладачів є впровадження вправ на інерційну саморегуляцію, де студенти під час репетицій використовують акселерометри на смартфонах для вимірювання прискорення та сили інерції під час виконання перекидів або стрибків у партер. Це дозволяє наочно продемонструвати фізичні закони руху та навчити студента використовувати гравітацію як додатковий ресурс, що не лише підвищує технічну точність виконання, а й виховує інтелектуального виконавця, здатного до самостійної корекції та творчого пошуку в межах актуального культурного простору.

Спортивний бальний танець, що поєднує в собі ознаки атлетичного спорту та вишуканого мистецтва, традиційно базується на жорсткій стандартизації технічних елементів й високому рівні змагальності, проте сучасні вимоги до підготовки танцюристів зумовлюють необхідність виходу за межі суто репродуктивних методик навчання.

Як підкреслює Я. Федотова, традиційна база хореографічної освіти повинна невід'ємно збагачуватися інноваційними прийомами, що відповідають вимогам цифрової епохи та забезпечують перехід від механічного повторення фігур до глибокого усвідомленого керування власним тілом і взаємодією в парі [4].

У цьому контексті викладання спортивного бального танцю сьогодні потребує інтеграції новітніх інструментів біомеханічного моніторингу та психологічного моделювання, які дозволяють оптимізувати тренувальний процес і підвищити об'єктивність оцінювання технічної майстерності.

Ефективною методичною інновацією у викладанні латиноамериканської та європейської програм постає впровадження методу біомеханічного дзеркала, що ґрунтується на використанні портативних датчиків руху та акселерометрів, закріплених на ключових точках корпусу танцюристів.

Конкретною рекомендацією для тренерів є використання спеціалізованого програмного забезпечення для аналізу амплітуди роботи стегон і

швидкості перенесення ваги тіла під час виконання румби або ча-ча-ча, що дозволяє парі у графічному вигляді побачити мікроскопічні асинхронні моменти, які часто залишаються непоміченими для неозброєного ока. Такий підхід дає змогу виявити найменші затримки в реакції одного з партнерів на імпульс іншого, перетворюючи кожну репетицію на науково обґрунтоване дослідження кінестетичного діалогу, що суттєво пришвидшує досягнення бездоганної гармонії та технічної точності рухів.

Водночас у європейській програмі, де критично важливою є орієнтація у просторі та вміння маневрувати на переповненому паркеті, доцільно запропонувати використання технологій віртуальної реальності для відпрацювання навичок флоркрафту [3].

Методична інновація полягає у створенні віртуальних симуляцій турнірного залу, де танцюристи у VR-шоломах виконують швидкі варіації квікстепу чи віденського вальсу в умовах цифрової імітації присутності інших пар на майданчику. Це дозволяє відпрацювати периферійний зір й здатність до миттєвої зміни траєкторії руху без ризику фізичного зіткнення, що розвиває у студентів когнітивну гнучкість і впевненість під час виступів на міжнародних змаганнях з великою щільністю учасників.

Не менш важливим складником модернізації навчання є використання штучного інтелекту для об'єктивного аналізу рівноваги та вертикальної стійкості під час виконання складних ліній і обертань. Педагогічна рекомендація у цьому напрямі передбачає застосування інтелектуальних систем оцінювання, які аналізують відеозапис виступу і накладають на зображення цифрову сітку координат для перевірки відповідності положення голови, плечей та стоп стандартам академічної школи. Такий зворотний зв'язок допомагає студентам самостійно коригувати помилки у поставі та балансі, що формує високий рівень саморефлексії та професійної відповідальності за якість власного виконавства [3].

Підсумковим вектором інноваційної підготовки у спортивному бальному танці має стати впровадження методів психологічного моделювання взаємодії за допомогою нейробіоуправління, коли партнери під час тренувань використовують носимі датчики для моніторингу ритму дихання та серцебиття. На основі цих даних студенти навчаються синхронізувати свої фізіологічні показники з темпоритмом хореографічної композиції, що не лише підвищує витривалість, а й створює ефект емоційного резонансу в парі, перетворюючи технічно досконалий танець на глибокий художній акт. Такий синтез спортивної дисципліни з новітніми технологіями забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, які володіють не тільки віртуозною технікою, а й здатністю до інтелектуального управління складними процесами хореографічної взаємодії в динамічному культурному просторі.

Л. Андрощук зазначає, що окремим й надзвичайно актуальним напрямом розвитку сучасної хореографічної освіти в умовах глобальних соціальних викликів.постає її глибока інтеграція в площину арттерапії, де танець перетворюється на дієвий засіб подолання травматичного досвіду, хронічного стресу та емоційного вигорання. Арттерапевтичне значення хореографічного мистецтва ґрунтується на фундаментальній здатності невербального самовираження вивільняти витіснені переживання, які часто неможливо описати словами, оскільки рух дозволяє людині напряму взаємодіяти з власним підсвідомим через мову тіла [1].

Як слушно зауважує Я. Федотова, інноваційні методи викладання мають не лише вдосконалювати технічну майстерність, а й забезпечувати перехід до усвідомленого творення, що в терапевтичному контексті означає здатність індивіда до глибокої художньої рефлексії та гармонізації внутрішнього стану [4].

На особливу увагу заслуговує той факт, що терапевтичний потенціал хореографії реалізується через розрив так званого м'язового панцира, коли фізична активність сприяє зниженню рівня кортизолу та вивільненню заблокованих емоцій у безпечному мистецькому просторі. Ефективною методичною рекомендацією для впровадження арттерапевтичних елементів у навчальний процес є використання техніки метафоричної пластики, яка полягає у завданні втілити через рух певний абстрактний стан, наприклад внутрішню опору або процес звільнення, без застосування вивчених танцювальних па.

Конкретним прикладом такої практики може слугувати вправа на дослідження психологічних меж, де студенти за допомогою імпровізації мають пластично окреслити свій особистий простір, що допомагає усвідомити власну автономію та зміцнити психоемоційну стійкість у взаємодії з оточенням.

Поряд із цим надзвичайно дієвим інструментом є методика кінестетичної емпатії, яка реалізується через вправу на резонансне дзеркало, де студенти працюють у парах для створення простору взаємного прийняття та емоційної підтримки. У межах цієї вправи один партнер спонтанно транслює свій актуальний емоційний стан через пластику, тоді як інший максимально точно віддзеркалює ці рухи, намагаючись відчути та розділити внутрішній імпульс виконавця. Такий підхід не лише сприяє розвитку міжособистісної довіри та соціалізації, а й дозволяє студентам побачити власні переживання ніби з боку, що створює умови для подальшої раціоналізації та подолання негативних ментальних станів [3].

Водночас суттєвим складником арттерапевтичного впливу хореографії є метод графічного танцю, що поєднує соматичний досвід із візуальною рефлексією та допомагає інтегрувати тілесний і психічний компоненти особистості. Методична інновація тут полягає в тому, що після виконання імпровізаційної сесії студент має перенести траєкторію власного руху та його емоційну інтенсивність на папір за допомогою кольору та ліній, створюючи своєрідну карту свого внутрішнього стану. Цей приклад практичної реалізації дозволяє перевести невербальний кінес-

тетичний досвід у когнітивну площину, що сприяє глибшому самопізнанню та формуванню цілісного образу «Я», перетворюючи хореографічну залу на простір не лише фізичного тренажу, а й глибокого психологічного відновлення та творчої самореалізації митця [3].

Узагальнюючи зазначені аспекти технічної модернізації та психологічної гармонізації особистості, стає очевидним, що сучасна підготовка хореографа виходить за межі суто виконавської майстерності, трансформуючись у комплексну систему виховання митця-дослідника, здатного до безперервного самовдосконалення. Відповідно до загальної парадигми сучасної освіти, яку обґрунтовує С. Кофф, основною метою навчального процесу має бути підготовка фахівця до викликів майбутнього, де танець розглядається не лише як засіб виконавства, а передусім як специфічний і багатогранний спосіб мислення [6]. Важливим інструментом такої професійної еволюції постає впровадження технологій відеорефлексії та електронних портфоліо, які слугують дієвими механізмами для здійснення систематичного довготривалого моніторингу власної динаміки технічного та художнього зростання впродовж усього періоду навчання [6].

Водночас, як слушно вказує Л. Андрощук, цей інноваційний розвиток хореографічно-педагогічної галузі в Україні має базуватися на принципах відкритості до світових стандартів, готовності до постійного оновлення дидактичних методів та неухильному дотриманні здоров'язбережувальних стандартів, що перетворює освітній процес на надійний фундамент для сталого професійного розвитку особистості в умовах глобалізованого світу [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що майбутнє хореографічної освіти полягає у гармонійному синтезі академічної традиції з новітніми розробками у сфері цифрових технологій, нейронаук та арттерапії, що дозволяє готувати конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямі мають бути спрямовані на розробку інтегрованих навчальних програм, де вивчення класичного екзерсису та народної лексики поєднується з опануванням софт-скілз, навичок самопрезентації у цифровому просторі та глибоким знанням анатомії руху. Такий комплексний підхід забезпечить підготовку митців, які не лише досконало володіють тілом, а й здатні виступати повноцінними творцями актуального культурного контенту, зберігаючи при цьому унікальну мистецьку спадщину своєї нації та забезпечуючи соціальне благополуччя суспільства через мову хореографічного мистецтва.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л. Теоретичні основи інновацій у контексті становлення хореографічно-педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 3. С. 292–300.

2. Пастухов О. А. Сучасний танець: теоретичні засади новітніх підходів до викладання. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2021. № 4. С. 118–122.

3. Плахотнюк О. Хореографічне мистецтво – наукове сприйняття в освітніх процесах підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Хореографія». *Хореографічна культура – мистецькі виміри: зб. ст. / упоряд. О. А. Плахотнюк.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2021. Вип. 10. 227 с.

4. Федотова Я. П. Інноваційні методи викладання в танцювальній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 215. С. 360–364. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-360-364.

5. Anttila E. Embodied Learning in the Arts. *International Journal of Education & the Arts*. 2019. Vol. 20, №. 1. P. 1–18.

6. Koff S. R. Dance Education: A Future for the Field. *Journal of Dance Education.* 2021. Vol. 21. №. 3. P. 131–135.

REFERENCES

1. Androshchuk, L. (2016). Teoretychni osnovy innovatsii u konteksti stanovlennia khoreohrafichno-pedahohichnoi osvity [Theoretical foundations of innovations in the context of the formation of choreographic and pedagogical education]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies. (3). S. 292–300. [in Ukrainian]

2. Pastukhov, O. A. (2021). Suchasnyi tanets: teoretychni zasady novitnikh pidkhodiv do vykladannia [Modern dance: theoretical foundations of the latest approaches to teaching]. Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Herald of the National Academy of Culture and Arts Management. (4). S. 118–122. [in Ukrainian]

3. Plakhotniuk, O. (2021). Khoreohrafichne mystetstvo – naukove spryiniattia v osvitnikh protsesakh pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti «Khoreohrafiia» [Choreographic art – scientific perception in the educational processes of training applicants for higher education in the specialty Choreography]. In O. A. Plakhotniuk (Ed.), Khoreohrafichna kultura – mystetski vymiry – Choreographic Culture – Artistic Dimensions. (Issue 10). Ivan Franko National University of Lviv. Vyp. 10. 227 s. [in Ukrainian]

4. Fedotova, Ya. P. (2024). Innovatsiini metody vykladannia v tantsiuvalnii osviti [Innovative teaching methods in dance education]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences. (215). S. 360–364. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-360-364. [in Ukrainian]

5. Anttila E. (2019). Embodied Learning in the Arts. International Journal of Education & the Arts. 20(1). P. 1–18. [in English]

6. Koff, S. R. (2021). Dance Education: A Future for the Field. Journal of Dance Education. 21(3). P. 131–135. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СПІНУЛ Ігор – заслужений працівник культури України, доцент кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і методика викладання спортивного бального танцю, професійна підготовка майбутнього фахівця в галузі хореографічного мистецтва.

СПІНУЛ Олена – заслужений працівник культури України, старший викладач кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і методика викладання спортивного бального танцю, професійна підготовка

майбутнього фахівця в галузі хореографічного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SPINUL Igor – Honored Worker of Culture of Ukraine, Associate Professor of the Department of Arts of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: theory and methods of teaching ballroom dance, professional training of a future specialist in the field of choreographic art.

SPINUL Olena – Honored Worker of Culture of Ukraine, Senior Lecturer of the Department of Arts of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: theory and methods of teaching ballroom dance, professional training of a future specialist in the field of choreographic art.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:004
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-421-426

ВЕЛИКДАН Юлія –
старший викладач кафедри теорії і методики технологічної освіта та комп'ютерної графіки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7005-2602
e-mail: jucilenda@gmail.com
ХИЩЕНКО Олег –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіта та комп'ютерної графіки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2653-9421
e-mail: lezik30@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: СИНЕРГІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено актуальні питання інтеграції сучасних інформаційно-технічних засобів у процес підготовки майбутніх фахівців у галузях середньої (технологічної) та професійної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства та зростання вимог до професійної мобільності спеціалістів. Проаналізовано дидактичний потенціал генеративного штучного інтелекту (ШІ) та імерсивних технологій (VR/AR) як інструментів, що забезпечують індивідуалізацію навчання, підвищення мотивації здобувачів освіти та компенсацію освітніх втрат, спричинених соціальними й технологічними викликами.

Автор розглядає практичні аспекти використання ШІ-сервісів для автоматизації підготовки навчально-методичних матеріалів, зокрема технологічних карт та інтерактивних інструкцій. Особливу увагу приділено використанню віртуальних симуляцій для формування професійних навичок у безпечному цифровому середовищі. Визначено вплив цих технологій на розвиток цифрової компетентності педагога та обґрунтовано необхідність переходу від традиційних методів навчання до високотехнологічних освітніх моделей.

У результаті дослідження обґрунтовано синергетичну модель інтеграції штучного інтелекту та імерсивних технологій у професійній і технологічній освіті, що поєднує когнітивний, середовищний та методичний компоненти та забезпечує взаємодію інтелектуальної підтримки навчання, практично орієнтованого цифрового середовища та педагогічно керованої організації освітнього процесу. Визначено педагогічні ризики використання інтелектуальних цифрових інструментів, зокрема можливість формування залежності від автоматизованих рішень, зниження рівня критичного мислення та когнітивного перевантаження здобувачів освіти, а також окреслено педагогічні умови їх керованого подолання.

Результати дослідження можуть бути адаптовані для різних напрямів професійної підготовки, де важливим є поєднання теоретичних знань із практичними навичками в умовах швидких технологічних змін, і використані під час розроблення освітніх програм, навчально-методичного забезпечення та цифрових освітніх середовищ підготовки майбутніх педагогів технологічного профілю.

Ключові слова: *штучний інтелект, імерсивні технології, віртуальна реальність, професійна освіта, технологічна освіта, цифрова компетентність, інформаційно-технічні засоби навчання.*

VELYKDAN Yuliya –
senior lecturer at the Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7005-2602
e-mail: jucilenda@gmail.com
KHYSHCHENKO Oleh –
candidate of Pedagogical Science, associate professor of the Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2653-9421
e-mail: lezik30@gmail.com

TRANSFORMATION OF TECHNOLOGICAL AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION: SYNERGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND IMMERSIVE TECHNOLOGIES

The article examines the topical issues of integration of modern information and technical means in the process of training future specialists in the fields of secondary (technological) and professional education in the conditions of digital transformation of society and increasing requirements for professional mobility of specialists. The didactic potential of generative artificial intelligence (AI) and immersive technologies (VR/AR) as tools that provide individualization of learning, increase the motivation of education seekers and compensate for educational losses caused by social and technological challenges is analyzed.

The author considers the practical aspects of using AI services to automate the preparation of educational and methodological materials, in particular technological maps and interactive instructions. Special attention is paid to the use of virtual simulations for the formation of professional skills in a safe digital environment. The influence of these technologies on the development of the teacher's digital competence is determined and the need to transition from traditional teaching methods to high-tech educational models is substantiated.

As a result of the study, a synergistic model of the integration of artificial intelligence and immersive technologies in professional and technological education is substantiated, which combines cognitive, environmental and methodical components and ensures the interaction of intellectual support for learning, practically oriented digital environment and pedagogically managed organization of the educational process. Pedagogical risks of using intelligent digital tools are determined, in particular, the possibility of forming dependence on automated solutions, reducing the level of critical thinking and cognitive overload of students, and also outline the pedagogical conditions for their controlled overcoming.

The results of the study can be adapted for various areas of professional training, where it is important to combine theoretical knowledge with practical skills in the conditions of rapid technological changes, and used during the development of educational programs, educational and methodological support and digital educational environments for the training of future teachers of the technological profile.

Key words: *artificial intelligence, immersive technologies, virtual reality, professional education, technological education, digital competence, information and technical means of education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, що висуває нові вимоги до системи освіти. Особливої актуальності це питання набуває в контексті підготовки фахівців технологічної та професійної галузей, де традиційні методи навчання часто виявляються недостатніми для формування висококваліфікованого спеціаліста в умовах динамічного технологічного ринку. В Україні ситуація ускладнюється викликами воєнного стану, які спричинили значні освітні втрати, обмеження доступу до матеріально-технічної бази навчальних закладів та необхідність масового переходу на дистанційні й змішані форми навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання адаптації освітнього процесу до сучасних кризових умов та використання цифрових інструментів для компенсації освітніх втрат ґрунтовно досліджено у працях О. Топузова та С. Алєксєєвої. Автори наголошують, що штучний інтелект (ШІ) та імерсивні технології є дієвими механізмами для забезпечення безперервності освіти та підвищення її якості навіть у надзвичайних ситуаціях [2].

Специфіку застосування генеративного ШІ в роботі вчителя технологій та його роль у створенні дидактичного контенту висвітлено у дослідженні О. Пискун, де підкреслено потенціал нейромереж у проектуванні об'єктів праці та автоматизації рутинних педагогічних завдань [6]. Питання розвитку цифрової компетентності педагогів та ризики, пов'язані з інтеграцією ШІ, аналізує О. Васильєв, акцентуючи увагу на важливості критичного мислення при використанні інтелектуальних систем [7]. Водночас, роль мобільного навчання та загальної трансформації освітнього простору під впливом ІКТ розкрито у роботах О. Власюк, О. Степаненко та Н. Приходькіної [4]. Попри наявні напрацювання, питання *синергетичного ефекту* від одночасного використання ШІ та VR/AR технологій у професійній та технологічній освіті потребує додаткового вивчення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз практичних можливостей інтеграції штучного інтелекту та імерсивних технологій як цілісної системи для підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у галузях технологічної та професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен штучного інтелекту (ШІ) не є новим для наукового дискурсу. Ще у 1950-х роках Алан Тюрінг заклав підґрунтя осмислення інтелектуальних машин, а сам термін «Artificial Intelligence» був офіційно введений у науковий обіг під час Дартмутської конференції 1956 року. Проте, як зазначають сучасні дослідники, зокрема Р. Гуревич та Л. Коношевський, суттєвий вплив ШІ на освітню сферу став можливим лише з появою генеративних моделей, здатних не лише обробляти інформацію, а й створювати новий контент – тексти, зображення, програмний код [3].

У сучасному науковому розумінні штучний інтелект трактується як здатність цифрових систем імітувати окремі когнітивні функції людини, зокрема навчання, аналіз та розв'язання проблем. У контексті технологічної та професійної освіти ШІ доцільно розглядати як адаптивне когнітивне середовище, що трансформує роль викладача з транслятора готових знань на модератора та координатора інтелектуально насичених освітніх процесів.

Як справедливо зауважує О. Пискун, у діяльності вчителя технологій штучний інтелект виступає потужним інструментом підтримки педагогічної та проєктної діяльності, істотно підвищуючи її ефективність [6]. Аналіз освітньої практики свідчить, що використання LLM-моделей (зокрема ChatGPT) та дифузійних моделей генерації зображень дозволяє значно скоротити час підготовки технологічної документації та забезпечує швидкий перехід від ідеї до візуального прототипу виробу. Це, у свою чергу, зміщує акцент навчання з механічного відтворення алгоритмів дій

на розвиток дизайнерського, інженерного та проєктного мислення.

У практиці технологічної освіти інтеграція генеративного штучного інтелекту та імерсивних технологій доцільно реалізовується через проєктно-кейсову організацію навчальної діяльності. Здобувачі освіти отримують професійно-орієнтоване завдання, у межах якого за допомогою генеративних моделей формують декілька варіантів конструктивних рішень із подальшим аналізом їх технологічної доцільності, ергономічних характеристик та безпекових параметрів. Наприклад, під час вивчення теми «Конструювання та виготовлення навчального виробу з деревини» студенти можуть за допомогою ШІ згенерувати декілька варіантів конструкції підставки або органайзера, отримати пропозиції щодо оптимальних розмірів і типів з'єднань, після чого протестувати обрану модель у VR-середовищі з імітацією процесу складання. Віртуальна перевірка дозволяє виявити конструктивні помилки до початку реального виготовлення. Завершальним етапом є рефлексивний аналіз та підготовка до практичної реалізації проєкту в умовах майстерні. Така логіка навчального процесу забезпечує поєднання цифрового моделювання, критичного оцінювання та реальної професійної дії.

У системі професійної освіти штучний інтелект дедалі частіше виконує функції персоналізованого навчального тьютора. Спираючись на дослідження О. Васильєва, варто підкреслити, що інтеграція ШІ в освітній процес пов'язана не лише зі спрощенням окремих педагогічних процедур, а й із цілеспрямованим розвитком цифрової компетентності здобувачів освіти та педагогів [7].

ШІ створює можливості для моделювання професійних ситуацій, у межах яких студент має приймати рішення на основі аналізу різнорідних даних, наприклад під час розрахунку параметрів конструкцій або оптимізації технологічних процесів. Це забезпечує тісний зв'язок між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням у безпечному цифровому середовищі. Водночас концептуально важливим є положення про те, що ШІ не повинен замінювати інтелект фахівця, а має виступати засобом його розширення, звільняючи когнітивні ресурси для творчої та аналітичної діяльності.

У сучасній педагогічній науці імерсивні технології – віртуальна (VR), доповнена (AR) та змішана (MR) реальності – розглядаються як ефективний інструмент подолання розриву між теоретичною підготовкою та реальною професійною діяльністю. За результатами досліджень Н. Чубінської та Д. Попадюка, ефект імерсивності забезпечує відчуття присутності в змодельованому середовищі, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу [1].

Для технологічної та професійної освіти впровадження імерсивних технологій дозволяє розв'язати низку актуальних завдань.

1. *Безпека та безризикове середовище*. Професійна підготовка часто пов'язана з роботою на небезпечному обладнанні або в агресивних середовищах. Використання VR-симуляторів дозволяє студенту відпрацьовувати алгоритми дій до автоматизму без ризику травмування чи пошкодження дорогої матеріальної бази. Це особливо актуально в умовах воєнного стану, коли доступ до реальних лабораторій та майстерень може бути обмеженим [2].

2. *Візуалізація «невидимих» процесів.* У технологічній освіті AR-технології дозволяють накладати цифрові схеми та інструкції на реальні об'єкти праці. Це спрощує вивчення внутрішньої будови механізмів, проходження електричних струмів чи фізико-хімічних реакцій, які неможливо побачити неозброєним оком.

3. *Економічна ефективність.* Створення віртуальної лабораторії, як підкреслюють Р. Гуревич та Л. Коношевський та інші, є менш витратним, ніж закупівля та щорічне обслуговування парку сучасних верстатів чи спеціалізованого транспорту. При цьому цифрове середовище можна миттєво оновлювати відповідно до появи нових технологій на виробництві [3].

Практика впровадження VR-тренажерів у професійній освіті засвідчує їхню ефективність під час підготовки здобувачів освіти до роботи зі складним або небезпечним обладнанням. Віртуальні майстерні дають змогу поетапно відпрацьовувати технологічні операції, дотримання вимог охорони праці та алгоритми реагування на аварійні ситуації, що є особливо актуальним в умовах обмеженого доступу до реальних навчальних майстерень.

Імерсивні технології набувають якісно нових освітніх можливостей за умови їх поєднання зі штучним інтелектом. Якщо VR/AR формують просторово-візуальне середовище навчання, то ШІ наповнює його інтелектуальним змістом, забезпечуючи адаптивність, персоналізований зворотний зв'язок та диференціацію завдань. Таким чином, формується динамічна екосистема, де ШІ виступає в ролі експерта-інструктора, а VR – в ролі тренувального полігону.

Така інтеграція сприяє не лише формуванню професійних hard skills, а й розвиває високий рівень цифрової грамотності, що, на думку М. Цой, є визначальним фактором конкурентоспроможності майбутнього фахівця на автоматизованому ринку праці [8].

Водночас реалізація окреслених методичних підходів потребує врахування низки обмежень і потенційних *ризиків*, що виникають у процесі системної інтеграції штучного інтелекту та імерсивних технологій в освітню практику. Попри значний дидактичний потенціал, надмірне делегування інтелектуальних завдань цифровим системам може призводити до зниження рівня критичного мислення, самостійності та аналітичних умінь здобувачів освіти, що зумовлює необхідність наукового осмислення й методичного коригування процесів цифрової трансформації професійної й технологічної освіти. До основних ризиків належать:

1. Зниження рівня сформованості базових практичних навичок. У професійній та технологічній освіті існує небезпека, що робота у віртуальних симуляторах і використання ШІ-

генераторів для створення проєктів можуть частково замінити етап формування фундаментальних практичних умінь. За відсутності глибокого розуміння фізичних і технологічних процесів віртуальні моделі здатні створювати ілюзію професійної компетентності без належного рівня реальної майстерності.

2. Проблема достовірності результатів і «галюцинацій» ШІ. Генеративні моделі штучного інтелекту схильні до створення фактично некоректних або технічно нежиттєздатних рішень. У контексті технологічної освіти це може проявлятися у формуванні помилкових технологічних карт, некоректних параметрів виробів або інженерно необґрунтованих проєктних рішень. Це зумовлює необхідність посилення ролі викладача як експерта-валідатора, здатного критично оцінювати та верифікувати результати, згенеровані цифровими системами [6].

3. Технологічна нерівність. Ефективне використання імерсивних технологій потребує наявності високовартісного обладнання, зокрема VR-шоломів і потужних графічних станцій. Обмежені матеріально-технічні ресурси окремих закладів освіти можуть призводити до поглиблення нерівності в якості професійної підготовки здобувачів освіти та нерівного доступу до інноваційних освітніх середовищ [1].

4. Етичні та безпекові аспекти цифрового навчання. Використання VR-середовищ і персоналізованих алгоритмів штучного інтелекту актуалізує питання захисту персональних і біометричних даних здобувачів освіти. Крім того, тривале перебування у віртуальній реальності може мати потенційний негативний вплив на психофізіологічний стан студентів, що потребує педагогічно виваженого регулювання тривалості та інтенсивності використання імерсивних технологій.

Запобігання зазначеним ризикам можливе за умови поєднання цифрових інструментів із традиційними формами практичної підготовки, а також впровадження педагогічного контролю результатів діяльності здобувачів освіти у цифрових середовищах. Особливого значення набуває розробка методичних рекомендацій щодо критичної оцінки результатів, згенерованих ШІ.

Усвідомлення та педагогічно виважене управління зазначеними ризиками створює підґрунтя для формування цілісної стратегії впровадження інноваційних цифрових технологій у систему професійної та технологічної освіти. Ці ризики не мають ставати бар'єром для інновацій. Навпаки, вони визначають новий вектор розвитку цифрової компетентності педагога. Успішна трансформація освіти можлива лише за умови «керованої інтеграції», де технологія є інструментом підсилення людського інтелекту, а не його заміною.

У результаті дослідження обґрунтовано синергетичну модель інтеграції штучного інтелекту та імерсивних технологій у професійній і технологічній освіті, яка включає три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, середовищний та методичний.

1. Когнітивний компонент реалізується через використання ШІ для аналізу навчальних дій здобувачів освіти, генерації персоналізованих підказок і зворотного зв'язку.

2. Середовищний компонент представлений VR/AR-технологіями, що забезпечують просторову візуалізацію та безпечне відпрацювання професійних дій.

3. Методичний компонент визначає поетапне впровадження цифрових інструментів у структуру заняття, що дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії та підвищувати ефективність засвоєння практичних навичок.

Взаємодія когнітивного, середовищного та методичного компонентів не є лінійною, а реалізується у форматі динамічної педагогічної системи, у межах якої кожен елемент підсилює інші. Когнітивний компонент (штучний інтелект) забезпечує аналітичну підтримку навчальної діяльності, адаптацію складності завдань та оперативний зворотний зв'язок. Середовищний компонент (VR/AR) створює просторово-практичний контекст для реалізації отриманих рекомендацій і рішень. Методичний компонент координує їх інтеграцію у структуру заняття, визначаючи педагогічну доцільність, послідовність і рівень автономності здобувачів освіти.

Синергетичний ефект досягається за рахунок поєднання інтелектуальної адаптивності ШІ та високого рівня імерсивності цифрового середовища. Якщо ізольоване використання VR формує переважно операційні навички, а окреме застосування ШІ – аналітичні та проєктні вміння, то їх інтеграція забезпечує комплексний розвиток професійної компетентності, що включає когнітивний, практичний та рефлексивний рівні.

У результаті впровадження запропонованої моделі формується не лише система професійних hard skills, а й мета компетентності: здатність до цифрової взаємодії з інтелектуальними системами, критична оцінка автоматизованих рішень, готовність до роботи в умовах автоматизованого та роботизованого виробництва. Такий підхід відповідає вимогам концепції Індустрії 4.0 та сучасного цифрового ринку праці [9].

Таким чином, синергетична модель інтеграції штучного інтелекту та імерсивних технологій може розглядатися як педагогічна екосистема нового покоління, що поєднує адаптивність, практичну орієнтованість і методичну керованість освітнього процесу.

З огляду на складність системної інтеграції штучного інтелекту та імерсивних технологій в освітню практику, ефективність функціонування запропонованої синергетичної моделі залежить від дотримання комплексу педагогічних умов, що забезпечують її результативність, керованість і відповідність цілям професійної підготовки.

Першою умовою є сформованість цифрової компетентності педагогів, що включає не лише технічні навички використання ШІ та VR/AR-сервісів, а й здатність до критичної оцінки результатів, згенерованих інтелектуальними системами, а також розуміння етичних аспектів цифрової взаємодії.

Другою умовою виступає методично обґрунтована інтеграція цифрових інструментів у структуру навчального заняття. Використання ШІ та імерсивних технологій має бути не самоціллю, а засобом досягнення конкретних освітніх результатів, передбачених стандартами професійної підготовки. Особливої ваги набуває поетапність впровадження: від демонстраційного використання – до самостійної проєктної діяльності здобувачів освіти в цифровому середовищі.

Третьою умовою є забезпечення балансу між віртуальним і реальним практичним досвідом. Імерсивні технології повинні доповнювати, а не замінювати реальну виробничу практику, сприяючи попередньому відпрацюванню алгоритмів дій і мінімізації ризиків під час роботи з реальним обладнанням.

Четвертою умовою є створення безпечного та етично регульованого цифрового середовища, що передбачає захист персональних даних здобувачів освіти, регламентування тривалості роботи у VR-середовищі та формування культури відповідального використання штучного інтелекту.

Реалізація зазначених педагогічних умов забезпечує керований характер цифрової трансформації професійної та технологічної освіти та сприяє формуванню цілісної професійної компетентності майбутнього фахівця в умовах високотехнологічного виробництва.

Отже, методично обґрунтоване впровадження ШІ та імерсивних технологій передбачає поетапну інтеграцію цифрових інструментів у структуру заняття: від використання як допоміжного засобу візуалізації – до середовища для самостійної проєктної діяльності здобувачів освіти. Такий підхід дозволяє зберегти баланс між традиційними педагогічними методами та інноваційними цифровими рішеннями, забезпечуючи керований і педагогічно доцільний характер цифрової трансформації навчання.

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. У ході дослідження встановлено, що трансформація технологічної та професійної освіти в умовах сучасної цифровізації поступово переходить від фрагментарного використання інформаційно-комунікаційних технологій до формування комплексних високотехнологічних освітніх екосистем. Обґрунтовано, що штучний інтелект у системі професійної підготовки трансформується з інструменту обробки інформації у когнітивного партнера освітнього процесу, забезпечуючи персоналізацію навчання та автоматизацію створення складних дидактичних матеріалів. Доведено, що імерсивні технології створюють безпечне й економічно доцільне середовище для формування професійних навичок, зокрема в умовах обмеженого доступу до матеріально-технічної бази. Найвища педагогічна ефективність досягається за умови синергетичного поєднання штучного інтелекту та VR/AR-технологій, що сприяє формуванню як фахових, так і гнучких навичок та цифрової компетентності здобувачів освіти. Водночас підкреслено необхідність педагогічно виваженого управління ризиками цифровізації, зокрема запобігання зниженню рівня сформованості базових практичних умінь і надмірному когнітивному розвантаженню, шляхом трансформації ролі педагога у модератора та експерта освітнього процесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Чубінська Н., Попадюк Д. Роль імерсивних технологій та штучного інтелекту у трансформації професійної освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 43. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15548696.

2. Топузов О., Алєксєєва С. Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія*. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 249-260.

3. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Воєвода, А. Л., Люльчак С. Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 72. С. 170-187.

4. Власюк О. П., Степаненко О. К., Приходькіна Н. О. Вплив штучного інтелекту та інформаційних технологій на мобільну освіту та навчання майбутнього. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. URL: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10369758.

5. Блощинський І. Г., Дияк В. В. Цифровізація освітнього процесу в умовах сучасних викликів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 5(35). С. 1054-1066.

6. Пискун О. Аналіз можливостей застосування штучного інтелекту у роботі вчителя технологій. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Вип. 185-186 (29-30). С. 47-52.

7. Васильєв О. В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освіті: вплив на формування цифрової компетентності педагогів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930.

8. Цой М. П. Вплив інтеграції технологій віртуальної реальності та штучного інтелекту на формування цифрової грамотності серед здобувачів мистецької освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 11. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.13960917

9. Гарбар Г., Жижко Т., Пунченко О., & Андрюкайтієне Р. Концепція цифрової освіти 4.0 в умовах глобальної трансформації: інноваційні підходи. *Humanities studies*. 2025. 99(22). С. 185-192.

REFERENCES

1. Chubinska, N., Popadiuk, D. (2023). Rol imersyvnykh tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu u transformatsii profesiinoi osvity [The Role of Immersive Technologies and Artificial Intelligence in the Transformation of Professional Education]. Akademichni vizii. 43. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15548696 [in Ukrainian]

2. Topuzov, O., Alieksieieva, S. (2024). Shtuchnyi intelekt ta imersyvni tekhnolohii v osvitnikh praktykakh: kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnii serednii osviti pid chas viiny v Ukraini [Artificial Intelligence and Immersive Technologies in Educational Practices: Compensating for Learning Losses in General Secondary Education during the War in Ukraine]. In Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva (pp. 249-260). Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka». [in Ukrainian]

3. Hurevych, R., Konoshevskyi, L., Konoshevskyi, O., Voievoda, A., & Liulchak, S. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy,

perspektyvy [Integration of Artificial Intelligence in Education: Problems, Challenges, Threats, and Prospects]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 72. S. 170-187. [in Ukrainian]

4. Vlasiuk, O. P., Stepanenko, O. K., & Prykhodkina, N. O. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu ta informatsiinykh tekhnolohii na mobilnu osvitu ta navchannia maibutnoho [The Impact of Artificial Intelligence and Information Technologies on Mobile Education and Future Learning]. Akademichni vizii. 26. URL: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10369758 [in Ukrainian]

5. Bloshchynskyi, I. H., & Dyiak, V. V. (2025). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v umovakh suchasnykh vyklykiv [Digitalization of the Educational Process in the Context of Contemporary Challenges]. Visnyk nauky ta osvity. 5(35). S. 1054-1066. [in Ukrainian]

6. Pyskun, O. (2024). Analiz mozhlyvostei zastosuvannia shtuchnoho intelektu u roboti vchytelia tekhnolohii [Analysis of the Potential Applications of Artificial Intelligence in Technology Teaching]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. 185-186(29-30). S. 47-52. [in Ukrainian]

7. Vasyliev, O. V. (2025). Mozhlyvosti ta ryzyky vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: vplyv na formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv [Opportunities and Risks of Artificial Intelligence in Education: Its Impact on the Development of Teachers' Digital Competence]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930 [in Ukrainian]

8. Tsoi, M. P. (2024). Vplyv intehratsii tekhnolohii virtualnoi realnosti ta shtuchnoho intelektu na formuvannia tsyfrovoi hramotnosti sered zdobuvachiv mystetskoi osvity [The Impact of Virtual Reality and Artificial Intelligence Integration on the Development of Digital Literacy among Arts Education Students]. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky. 11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13960917 [in Ukrainian]

9. Harbar, H., Zhyzhko, T., Punchenko, O., & Andriukaityene, R. (2025). Kontseptsiia tsyfrovoi osvity 4.0 v umovakh hlobalnoi transformatsii: innovatsiini pidkhody [Digital Education 4.0 in the Context of Global Transformation: Conceptual Foundations and Innovative Approaches]. Humanities studies. 99(22). S. 185-192. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВЕЛИКДАН Юлія – старший викладач кафедри теорії і методики технологічної освіта та комп'ютерної графіки Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: трансформація технологічної та професійної освіти в умовах цифровізації: синергія штучного інтелекту та імерсивних технологій.

ХИЩЕНКО Олег – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіта та комп'ютерної графіки Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: трансформація технологічної та професійної освіти в умовах цифровізації: синергія штучного інтелекту та імерсивних технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VELYKDAN Yuliya – senior lecturer at the Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: transformation of technological and vocational education in the conditions of digitalization: synergy of artificial intelligence and immersive technologies.

KHYSHCHENKO Oleh – candidate of Pedagogical Science, associate professor of the Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: transformation of technological and vocational education in the conditions of digitalization: synergy of artificial intelligence and immersive technologies.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.011.3-051:005.336.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-426-432

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

СТРУКТУРА, ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз педагогічної культури як складного інтегрального феномену професійної діяльності вчителя, що поєднує у собі систему знань, цінностей, переконань, способів діяльності та комунікативних умінь педагога. Розкрито сутність поняття «педагогічна культура» в контексті сучасних наукових підходів – аксіологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та культурологічного, які дозволяють розглядати її як цілісну систему духовно-професійних компетенцій, спрямованих на розвиток особистості учня й самореалізацію вчителя. Узагальнено наукові погляди щодо структури педагогічної культури, до складу якої віднесено когнітивний (система педагогічних знань і теоретичної підготовки), ціннісний (орієнтація на гуманістичні ідеали й загальнолюдські цінності), особистісний (індивідуально-психологічні якості), діяльнісний (практичне втілення професійних умінь), комунікативний (уміння взаємодіяти з учасниками освітнього процесу) та рефлексивний (здатність до самоаналізу й самовдосконалення) компоненти. Охарактеризовано основні види педагогічної культури – загальнопрофесійну, спеціальну, етичну, естетичну, мовленнєву, інформаційну та креативну. Зазначено, що педагогічна культура не лише визначає рівень професійної майстерності вчителя, а й виступає чинником розвитку освітнього простору загалом. У статті окреслено ключові функції педагогічної культури – регулятивну, ціннісну, семіотичну, творчу (креативну), соціалізаційну, функцію трансляції соціального досвіду та оцінну. Підкреслено, що розвиток педагогічної культури сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, формуванню гуманістичних орієнтирів і забезпечує гармонійне поєднання професійної компетентності, духовності та творчості в діяльності сучасного педагога.

Ключові слова: *освіта, педагогічна культура, учитель, професійна діяльність, освітній процес, компетентність, гуманістичні цінності.*

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

STRUCTURE, TYPES AND FUNCTIONS OF TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

This scientific article provides a thorough theoretical and methodological analysis of pedagogical culture as an integral phenomenon of a teacher's professional activity. The study determines that pedagogical culture is formed within the framework of professional culture in general and is not only an indicator of the level of professional training of a teacher, but also reflects his or her attitude towards people, society, and his or her own professional mission. The authors also found that scientific discourse considers various approaches to defining the concept of pedagogical culture, in particular, cultural, gnostic, moral-ethical, phenomenological, and technological, each of which emphasizes its individual aspects.

In addition, the paper analyzes scholarly research on determining the structure of pedagogical culture, and on this basis, six components are identified: cognitive, reflecting the system of professional pedagogical knowledge, ideas, and theoretical guidelines; value, which encompasses pedagogical values, moral and ethical principles, and social norms of professional activity of a teacher; personal, related to the individual qualities of a teacher, their professional position, and awareness of themselves as a bearer of pedagogical culture; activity, which characterizes the methods, techniques, and technologies of pedagogical activity; communicative, which manifests itself in the culture of pedagogical communication and interaction with participants in the educational process; reflection, which involves the teacher's ability to self-analyze and evaluate their own professional activity. At the same time, the study emphasizes that pedagogical culture manifests through various types, including creative, individual, linguistic, didactic, and aesthetic forms. The authors of the scientific article also establish that pedagogical culture is implemented through the performance of a number of interrelated functions, including regulatory, semiotic, value-based, creative, and the functions of transmitting social experience, evaluation and socialization.

Key words: *education, pedagogical culture, teacher, educational process, pedagogical activity.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація, яку дослідники описують як добу «плинної сучасності» та невизначеності [1], ставить перед освітою нові виклики, що виходять далеко за межі традиційного навчального процесу. Зокрема, у світі надлишку інформації та швидких технологічних змін все більше уваги акцентується на тому, що вчитель не має бути лише носієм знань, а ставати координатором освітнього процесу та прикладом і наставником у формуванні цінностей. Така зміна освітньої парадигми вимагає від педагога не просто опанування нових технологій, а якісного переосмислення самої природи власної діяльності, у зв'язку з цим особливої значущості набуває педагогічна культура як інтегральна якість особистості, що визначає напрям професійної практики та забезпечує результативність роботи педагога. Саме вона виступає тим внутрішнім стрижнем, який дозволяє вчителю зберігати професійну ідентичність, залишатися стійким у нестабільному соціокультурному середовищі та створювати середовище для розвитку здобувачів освіти і формування їхніх цінностей.

З огляду на наведене, актуальність дослідження зумовлена передусім необхідністю осмислення педагогічної культури як ключового чинника професійної стійкості та ефективності вчителя в сучасних реаліях. Водночас новизна цього дослідження полягає в тому, що у ньому здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз педагогічної культури як інтегрального феномену професійної діяльності вчителя. Зокрема, розкрито та проаналізовано різні підходи до тлумачення відповідного поняття, на основі чого сформовано чіткий перелік компонентів, які складають структуру педагогічної культури. Крім того, у роботі узагальнено представлено основні види педагогічної культури, а також визначено та описано ключові функції, які вона виконує в сучасному освітньому процесі.

Це має безпосередній зв'язок також і з виробництвом конкретних науково-практичних завдань щодо, наприклад: визначення стратегічних цілей підготовки майбутніх учителів; окреслення пріоритетних напрямів розвитку особистості педагога; узгодження освітніх цілей з вимогами сучасної школи; розробки критеріїв та показників для діагностики рівня сформованості педагогічної культури вчителя за компонентами; створення методики самооцінки та взаємооцінки педагогічної культури для використання вчителями під час професійного самовдосконалення та атестації; удосконалення змісту і структури програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників; підготовки методичних рекомендацій для керівників закладів освіти щодо створення сприятливого середовища для розвитку педагогічної культури в колективі; розробки системи психолого-педагогічного супроводу молодих учителів, спрямованої на збереження та зміцнення професійної ідентичності та стійкості в умовах підвищених соціокультурних викликів тощо. Таким чином, теоретичний аналіз педагогічної культури, проведений у роботі, не є суто абстрактним, а створює науково обґрунтовану основу для практичних кроків, спрямованих на підвищення якості професійної діяльності педагога та посилення його ролі як ключового суб'єкта сучасного освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Разом з тим, що стосується аналізу вже наявних публікацій за темою дослідження, то варто зазначити, що питання вивчення педагогічної культури як фундаментальної складової професійної діяльності вчителя на сьогодні перебуває в центрі уваги наукової спільноти. Витоки теоретичного осмислення цієї проблеми пов'язані

передусім із творчою спадщиною видатного українського педагога В. Сухомлинського, який, як зазначають А. Луцюк і Ю. Луцюк, «ввів поняття «педагогічна культура вчителя» в теорію виховання і намагався розкрити зміст і структуру цього явища» [2, с. 76]. І хоча свого часу, за словами згаданих вчених, «започаткована ним справа не знайшла послідовників» [2, с. 76], сучасні дослідження підтверджують актуальність його ідей і демонструють, що наразі педагогічна культура постає як значущий феномен педагогічної дійсності, осмислення якого набуває особливої наукової ваги в умовах трансформації освіти. Так, окремі аспекти педагогічної культури, зокрема її змістові, структурні та функціональні характеристики, стали предметом досліджень таких науковців, як: О. Акімова, В. Балтремус, Г. Бигар, О. Білоножко, Н. Брижак, Я. Гапчук, С. Губіна, А. Гура, О. Жмурко, Л. Задорожна-Княгницька, М. Коваль, Б. Крищук, М. Лісовий, П. Олешко, Д. Петрунчак, І. Піц, О. Поліщук, Л. Романишина, М. Сапогов, О. Студенець, В. Фрицюк, О. Чайка. Водночас попри наявність різних наукових праць, присвячених відповідній проблематиці, їх аналіз все ж свідчать про те, що в науковому дискурсі досі не вироблені єдині підходи до визначення структури педагогічної культури, класифікації видів та встановлення чіткої ієрархії її функцій у мінливих умовах сьогодення. Це залишає простір для подальших розвідок, спрямованих на уточнення теоретико-методологічних засад цього феномена.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз педагогічної культури вчителя для визначення її структури, основних видів та функцій у контексті сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожна професія, незалежно від сфери її здійснення, формується й реалізується в межах певної професійної культури як «складного, інтегративно-культурного утворення, яке зароджується у системі відношень до соціокультурного середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, загальну концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця…» [3, с. 234]. У цьому контексті професійна культура виступає не лише показником рівня фахової підготовки спеціаліста, а й свідченням його ставлення до людини, суспільства та власної професійної місії. Саме під впливом культури, яка втілює прагнення людей до вищих духовних та моральних ідеалів і формує ціннісний простір моральної свідомості, як вказано у дослідженні О. Акімової, М. Сапогова, М. Коваль, відбувається оптимізація процесу морального формування особистості [4, с. 29], завдяки чому професія набуває соціального змісту, а професійна діяльність – гуманістичної спрямованості.

Особливо виразно це проявляється у педагогічній діяльності, оскільки її результатом є не матеріальний продукт, а формування особистості, її світогляду, моральних переконань і ціннісних орієнтацій. Професія вчителя, як особи, яка не тільки передає свої знання учням, а й, за словами О. Акімової й Я. Гапчук, є творцем освітнього процесу, фасилітатором, наставником та мотиватором [5, с. 55], за своєю сутністю соціально відповідальна та культуротворча, адже саме через освіту забезпечується поширення духовного досвіду людства та відтворення культурних надбань суспільства. У зв’язку з цим професійна культура педагога набуває особливого значення та конкретизується в науково-педагогічному дискурсі через поняття «педагогічна культура», яке хоча і широко використовується в працях багатьох дослідників, проте не має на сьогодні єдиного загальноприйнятого визначення, оскільки вчені застосовують різні підходи до його тлумачення, серед яких, зокрема, культурологічний, гностичний, морально-етичний, феноменологічний та технологічний [6, с. 33-34].

Так, наприклад, вітчизняні науковці П. Олешко та А. Луцюк наголошують на тому, що в культурологічному аспекті педагогічна культура розглядається як складова загальнолюдської, яка «інтегрує в собі історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії» [6, с. 33]. Згідно з гностичним підходом відповідне поняття розуміється як «галузь людських знань, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї» [6, с. 33]. Щодо морально-етичного підходу, то його прибічники, зі свого боку, акцентують увагу на соціальній функції педагогічної культури, трактуючи її як «частину соціальної практики у сфері відносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми відносин, опосередкуються вимоги релігії, моралі, формується національний стрижень» [6, с. 34]. Феноменологічний підхід, як підкреслюють П. Олешко та А. Луцюк, полягає в тому, що «розглядає діяльність учителя як суб’єкта педагогічної культури, продукт своєї епохи, що ввібрав у себе весь досвід попередніх поколінь у галузі теорії й практики» [6, с. 34]. Натомість за технологічним підходом акцент у тлумаченні педагогічної культури робиться на практичному вимірі, тобто вона представляється як «сукупність досягнень соціальної практики, педагогічних поглядів, ідей, теорій, способів педагогічної діяльності» [6, с. 34].

Попри те, що кожна із наведених дефініцій акцентує увагу на різних аспектах педагогічної культури та відображає лише окремі грані цієї багатовимірної категорії, усі вони не суперечать, а взаємодоповнюють одна одну, дозволяючи охарактеризувати відповідне поняття як цілісне соціокультурне й професійне явище, що поєднує систему педагогічних знань, цінностей, норм, історично зумовлений досвід, особистісні якості педагога та способи його професійної діяльності.

Крім того, аналіз зазначених тлумачень створює теоретичне підґрунтя для упорядкування структури педагогічної культури, проблема визначення якої залишається актуальною в сучасному науковому дискурсі з огляду на відсутність одностайності у цьому питанні.

Зокрема, вивчення різних аспектів, у межах яких дослідниками П. Олешком та А. Луцюком, розглядається поняття «педагогічна культура», дає підстави стверджувати, що в структурі педагогічної можна виділити цілу низку компонентів. Так, у культурологічному підході акцент фактично

робиться на історико-культурному компоненті, який охоплює педагогічний досвід попередніх поколінь, а також на регулятивному компоненті, пов'язаному з упорядкуванням взаємодії. Гностичний підхід дозволяє виокремити когнітивний компонент, який складається з системи педагогічних знань, концепцій, теорій, ідей, а також пов'язаних із ними нормами й цінностями. У межах морально-етичного підходу педагогічна культура розкривається через ціннісно-нормативний компонент, який охоплює моральні та етичні засади педагогічної діяльності, соціальні традиції, релігійні впливи й національно-культурні орієнтири. Феноменологічний підхід актуалізує особистісно-суб'єктний компонент, у центрі якого перебуває педагог як носій педагогічної культури. Що стосується технологічного підходу, то він дає змогу визначити у структурі педагогічної культури діяльнісний (практичний) компонент, який відображає способи, прийоми й технології педагогічної діяльності та рівень практичної реалізації педагогічних ідей і теоретичних положень.

На наявності в структурі педагогічної культури одного із перерахованих компонентів наголосила у своїй праці, присвяченій вивченню критеріїв та показників розвитку професійної культури вчителів ліцеїв у системі методичної роботи, також і О. Білоножко. Йдеться передусім про когнітивний компонент, який вчена назвала когнітивно-праксеологічним та зазначила, що він «представлений такими критеріями: професійно-методична компетентність і професійно-методична майстерність вчителя» [7, с. 34]. До того ж поряд із цим компонентом О. Білоножко описала і три інші компоненти та критерії їхньої діагностики: особистісно-творчий, показником якого є професійно значущі якості вчителя; ціннісно-мотиваційний, який розкривається через ціннісні орієнтації та професійно-особистісну мотивацію; рефлексивний, щодо якого критерієм є здатність до професійної рефлексії та саморозвитку [7, с. 34].

Як бачимо, окремі з цих компонентів, крім вже згаданого когнітивного, хоча і не повністю, але корелюють із тими, які ми виокремили, аналізуючи дослідження П. Олешка та А. Луцюка. Це, приміром, ціннісно-мотиваційний, який має спільні ознаки з ціннісно-нормативним, оскільки в обох випадках мовиться про систему цінностей і смислових орієнтацій педагогічної діяльності, проте у першому акцент робиться на внутрішніх мотиваційних чинниках і професійній спрямованості особистості вчителя, тоді як у другому – на соціально зумовлених нормах, морально-етичних регуляторах і культурних вимогах до педагогічної діяльності. Поза тим, особистісно-творчий компонент певною мірою співвідноситься з особистісно-суб'єктним, однак, на відміну від останнього, зосереджений більше на творчому потенціалі та індивідуальному стилі професійної діяльності вчителя, а не на його статусі як носія педагогічної культури загалом.

Водночас варто зазначити, що не усі науковці надають такі узагальнені переліки компонентів педагогічної культури, у складі яких можна виокремити й інші елементи. Натомість деякі дослідники зосереджують увагу на фундаментальних складових, що визначають її ціннісну та діяльнісну спрямованість. Наприклад, О. Жмурко серед основних структурних компонентів педагогічної культури називає «педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму» [8]. У той же час, М. Лісовий і В. Балтремус також виділили такі, як: «культура педагогічного мислення, духовно-моральна культура, культура спілкування» [9, с. 190]. Зі свого боку, Б. Крищук, Г. Бигар, Н. Брижак, О. Поліщук підкреслили, що компонентами педагогічної культури є: «педагогічні знання, педагогічні почуття та мотиви, педагогічні переконання, педагогічні вміння та навички, організаторсько-педагогічні здібності, культура спілкування, педагогічний такт, фізична культура, культура здоров'я» [10, с. 182].

І хоча кожна із наведених концепцій має свою теоретичну цінність, у контексті подальших досліджень, зокрема аналізу видів педагогічної культури та функцій, які вона виконує, на нашу думку, більш доцільним є використання підходу, у межах якого виокремлюються все ж узагальнені структурні компоненти педагогічної культури. Це сприяє цілісному розумінню досліджуваного феномену та створює належні передумови для системного аналізу різних його проявів.

Однак варто зазначити, що з урахуванням того, що окремі компоненти в різних наукових інтерпретаціях частково збігаються або, навпаки, мають відмінні змістові акценти, з метою уникнення термінологічної та змістової неузгодженості вважаємо доречним на основі праць П. Олешка, А. Луцюка та О. Білоножко виокремити у структурі педагогічної культури такі основні компоненти:

- когнітивний, що відображає систему професійних педагогічних знань, уявлень і теоретичних орієнтирів;
- ціннісний, який охоплює педагогічні цінності, морально-етичні засади та соціальні норми професійної діяльності вчителя;
- особистісний, пов'язаний з індивідуальними якостями педагога, його професійною позицією та усвідомленням себе як носія педагогічної культури;
- діяльнісний, що характеризує способи, прийоми й технології реалізації педагогічної діяльності;
- комунікативний, який виявляється у культурі педагогічного спілкування, взаємодії з учнями, колегами та іншими учасниками освітнього процесу;
- рефлексивний, що передбачає здатність учителя до самоаналізу та оцінювання власної професійної діяльності, а відтак створює підґрунтя для професійного саморозвитку – «складного, багатогранного і динамічного процесу, що охоплює не лише зовнішню діяльність, а й внутрішнє переосмислення себе, своїх можливостей, цілей і способів досягнення професійного й особистого успіху» [11, с. 42].

Разом з тим, не менш актуальною проблемою є і питання класифікації видів педагогічної культури, оскільки, подібно до визначення її сутності та структури, на сьогодні у науковій літературі відсутня єдина, загальноприйнята схема, яка б охоплювала всі можливі різновиди. Приміром, у дослідженні Л. Задорожної-Княгницької наголошується на тому, що педагогічну культуру можна розділити на педагогічну культуру діяльності та педагогічну культуру особистості. Перша «характеризує роботу вчителя в поєднанні із системою цінностей, таких як громадянська й особистісна позиція, вивчення відтворення кращих зразків людської діяльності та культурно-історичних цінностей» [12, с. 12], а друга, за словами вченої, «являє собою сукупність особистісних характеристик, таких як гуманістична спрямованість особистості педагога, творче педагогічне мислення, здатність вчителя до інноваційної діяльності тощо» [12, с. 12]. Інший підхід прослідковується у праці Л. Романишиної, Б. Крищука та А. Гури, які хоча і також вважають, що існує два види педагогічної культури, проте цими видами, на їхню думку, є творча культура, що відображає рівень професійної діяльності в суспільстві, та індивідуальна – сформована досвідом, особистісними рисами й специфікою професійного спілкування [13, с. 156]. Крім того, переконані, що слід згадати і класифікацію Г. Бигар, І. Піц та О. Студенець, згідно з якою виокремлюється вісім видів педагогічної культури, які одночасно є і її складовими: дидактична, комунікаційна, мовленнєва і загальна культури, культура виховної діяльності і культура мислення, моральна та естетична культури [14, с. 3].

Тобто, як бачимо, у науково-педагогічному дискурсі представлено чимало видів педагогічної культури, але в багатьох розвідках вони ототожнюються із її складовими. Це спостерігається не лише у роботах Г. Бигар [10; 14], І. Піц [14] та О. Студенець [14], а й у публікаціях уже згаданих науковців М. Лісового [9], В. Балтремуса [9], Б. Крищука [10], Н. Брижак [10] та О. Поліщука [10]. Всупереч тому, що лексично відповідні поняття мають різне значення: структура відображає внутрішні компоненти, що формують цілісне явище, а термін «вид» характеризує типові форми чи прояви цього явища в різних контекстах педагогічної діяльності – на практиці ці категорії інколи накладаються. Наведене пояснюється тим, що в деяких випадках вид сприймається саме як частина структури, приміром, дидактична культура – це, з одного боку, вид, але з іншого – вона може бути і компонентом педагогічної культури.

Отож задля уникнення термінологічної та змістовної плутанини, на нашу думку, варто все ж чітко визначити, що структура показує, з чого складається явище, а види – як воно проявляється чи класифікується у різних контекстах. Так, структура, як ми вже зазначили раніше, складається з когнітивного, ціннісного, особистісного, діяльнісного, комунікативного, рефлексивного компонентів, які складають цілісне явище. Натомість видами педагогічної культури є творча, індивідуальна, комунікаційна, естетична, моральна та інші форми культури, перелік яких наразі не є вичерпним.

Поза тим, теоретико-методологічний аналіз педагогічної культури не може обмежуватися лише окресленням її структури та розмежуванням видів. Попри їхню теоретичну значущість, зазначені аспекти не повною мірою розкривають механізми практичного «функціонування» педагогічної культури в реальному освітньому процесі. Саме з огляду на це вважаємо за необхідне звернутися до вивчення її функцій, які дозволяють простежити, як структурні компоненти педагогічної культури взаємодіють між собою та яким чином різні її види виявляються у професійній діяльності вчителя.

Так, у дослідженні О. Чайки розкривається ціла система взаємопов'язаних функцій, серед яких: 1) трансляція соціального досвіду; 2) регулятивна функція, яка забезпечує контроль за поведінкою та розвитком особистості під впливом соціального досвіду і водночас накладає певні обмеження на вибір вчителем методів впливу; 3) семіотична функція, що пов'язана з використанням символів і знаків культури для перетворення, передачі та осмислення інформації; 4) ціннісна функція, спрямована на стабілізацію педагогічного впливу через систему цінностей; 5) творча (креативна) функція, яка одночасно сприяє розвитку творчих здібностей учнів і підкреслює творчий характер діяльності самого педагога [15, с. 77].

Водночас, окрім перерахованих функцій, варто наголосити і на деяких інших, які також виокремлюються в публікаціях вчених. Йдеться, зокрема про функції розвитку, соціалізації та оцінки [16]. Перша, тобто функція розвитку, описується як така, що спрямована на розкриття та розвиток творчих здібностей здобувачів освіти у процесі їхньої професійної підготовки [16]. Відтак вона загалом є частиною творчої (креативної) функції, про яку згадує О. Чайка. Щодо функції соціалізації, то вона передусім полягає в засвоєнні і транслюванні учнями соціокультурного досвіду [16]. У той же час, функція оцінки виявляється в здатності усвідомлювати та оцінювати власну педагогічну культуру та розуміти необхідність її вдосконалення в процесі професійного становлення [16].

Узагальнюючи наведені підходи, можемо стверджувати, що педагогічна культура виконує функцію трансляції соціального досвіду, регулятивну, семіотичну, ціннісну, творчу (креативну) функції, а також функції соціалізації та оцінки. У сукупності окреслені функції забезпечують цілісність педагогічної культури, узгоджуючи структурні компоненти, різновиди та практичну реалізацію, що дозволяє розглядати її як інтегративну основу професійної діяльності сучасного вчителя.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Педагогічна культура в сучасній освіті виступає комплексною характеристикою професійної діяльності вчителя, що визначає якість освітнього процесу, формує його результати та безпосередньо впливає на розвиток особистості учня. Вона інтегрує систему знань,

цінностей, професійних навичок та моральних установок педагога, поєднуючи їх у єдиний механізм взаємодії з учнями, колегами та іншими учасниками освітнього процесу. З огляду на це у науковому дискурсі педагогічна культура розглядається як цілісне явище, структура якого охоплює когнітивний, ціннісний, особистісний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти, які разом утворюють єдину систему, що забезпечує ефективність професійної практики. Водночас на основі такої структури педагогічна культура проявляється також у різних видах, зокрема творчій та індивідуальній, дидактичній, комунікаційній, мовленнєвій, моральній, естетичній і загальній культурі, культурі виховної діяльності і культурі мислення, які відображають специфіку її реалізації в навчальному процесі та у професійній діяльності педагога. Поза тим, функціональна спрямованість педагогічної культури набуває втілення через виконання регулятивної, ціннісної, семіотичної, творчої (креативної) функцій та функцій трансляції соціального досвіду, соціалізації та оцінки, перетворюючи освітній процес на простір для зростання і самореалізації як самих вчителів, так і здобувачів освіти.

Перспективи використання результатів цього дослідження полягають у тому, що вони можуть стати основою для подальшого теоретичного розвитку концепції педагогічної культури як інтегративної характеристики вчителя, емпіричної перевірки та уточнення запропонованої моделі її структури, видів і функцій, створення інструментів для вимірювання рівня педагогічної культури, порівняльного аналізу в різних країнах, типах шкіл і освітніх умовах, вивчення зв'язку педагогічної культури з ефективністю навчання, мотивацією учнів і профілактикою вигорання, а також для вивчення впливу цифровізації, реформ і змін цінностей на педагогічну культуру.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бауман Зигмунт. Велика Українська Енциклопедія. URL: https://surl.li/byxtcr (дата звернення: 20.01.2026).

2. Луцюк А.М, Луцюк Ю.А. Василь Сухомлинський про сутність педагогічної майстерності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2021. Вип. 2. С. 74-78.

3. Петрунчак Д.В. Сутність поняття професійної культури. *Modern directions of scientific research development:* The 14th International scientific and practical conference (Chicago, July 13-15, 2022). Chicago: BoScience Publisher. 2022. С. 233-235.

4. Akimova O., Sapogov M., Koval M. Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. *Pedeutology.* 2023. № 1. P. 27-35.

5. Акімова О.В., Гапчук Я.А. Педагогічна творчість у системі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2025. Вип. 1 (27). С. 53-63.

6. Олешко П.С., Луцюк А.М. Освіта в громаді: педагогічна культура. *Децентралізація системи управління освітою: зміни, виклики, практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Краматорськ, 24 листоп. 2021 р.). Київ, 2022. С. 31-34.

7. Білоножко О.В. Критерії та показники розвитку професійної культури вчителів ліцеїв у системі методичної роботи. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки».* 2021. Вип. 18(47). С. 29-45.

8. Жмурко О.О. Педагогічна культура вчителя: сутність та її складові. *Всеосвіта*. 2023. URL: https://surl.lt/otpwif (дата звернення: 25.01.2026).

9. Лісовий М.І., Балтремус В.Є. 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.

10. Крищук Б., Брижак Н., Бигар Г., Поліщук О. Вплив педагогічної культури викладача на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2. С. 180-186.

11. Фрицюк В., Губіна С. Особистісно-професійне становлення майбутніх учителів як основа їхнього професійного саморозвитку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2025. Вип. 82. С. 40-44.

12. Задорожна-Княгницька Л. Педагогічна творчість як складова професійної культури вчителя. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Вінниця, 3 берез. 2020 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 9. С. 11-13.

13. Романишина Л., Крищук Б., Гура А. Формування педагогічної культури майбутніх фахівців як актуальна педагогічна проблема. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 1. С. 154-161.

14. Бигар Г., Піц І., Студенець О. Формування педагогічної культури – запорука професійної компетентності майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 5 (119). С. 3-11.

15. Чайка О.І. Теорія і практика виховання полі- та мультикультурності у майбутніх філологів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2024. 612 с.

16. Педагогічна культура: визначення, опис та пояснення. *Моя освіта*. 2024. URL: https://surl.li/ywvrtj (дата звернення: 30.01.2026).

REFERENCES

1. Bauman, Zyhmunt [Great Ukrainian Encyclopedia]. URL: https://surl.li/byxtcr [in Ukrainian]

2. Lutsiuk, A.M., & Lutsiuk, Yu.A. (2021). Vasyl Sukhomlynskyi pro sutnist pedahohichnoi maisternosti [Vasyl Sukhomlynsky on the essence of pedagogical skills]. Akademichni studii. Seriia «Pedahohika» – Academic Studies. Series «Pedagogy». №2. S. 74-78 [in Ukrainian]

3. Petrunchak, D.V. (2022). Sutnist poniattia profesiinoi kultury [The essence of the concept of professional culture]. Proceedings from: The 14th International scientific and practical conference «Modern directions of scientific research development». (pp. 233-235). Chicago: BoScience Publisher [in Ukrainian].

4. Akimova, O., Sapogov, M., & Koval, M. (2023). Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. Pedeutology. №1. P. 27-35. [in English]

5. Akimova, O.V., & Hapchuk, Ya.A. (2025). Pedahohichna tvorchist u systemi osobystisno-profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Pedagogical creativity in the system of personal and professional development of the future teacher]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects. 1 (27). S. 53-63 [in Ukrainian]

6. Oleshko, P.S., & Lutsiuk, A.M. (2022). Osvita v hromadi: pedahohichna kultura [Education in the community: pedagogical culture]. Proceedings from: Vseukrainska

naukovo-praktychna konferentsiia «Detsentralizatsiia systemy upravlinnia osvitoiu: zminy, vyklyky, praktyky» – All-Ukrainian Scientific and Practical Conference «Decentralization of the education management system: changes, challenges, practices». (pp. 31-34) [in Ukrainian]

7. Bilonozhko, O.V. (2021). Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiinoi kultury vchyteliv litseiv u systemi metodychnoi roboty [Criteria and indicators of development of lyceum teachers' professional culture in the methodological work system]. Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Postgraduate education. Educational Sciences Series. 18(47*)*. S. 29-45 [in Ukrainian]

8. Zhmurko, O.O. (2023). Pedahohichna kultura vchytelia: sutnist ta yii skladovi [Pedagogical culture of a teacher: essence and its components]. URL: https://surl.lt/otpwif [in Ukrainian]

9. Lisovyi, M.I., & Baltremus, V. Ye. (2024). Sutnist pedahohichnoi kultury vykladacha ZVO [The essence of the teacher's pedagogical culture]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 72. S. 187-194 [in Ukrainian]

10. Kryshchuk, B., Bryzhak, N., Byhar, H., & Polishchuk, O. (2023). Vplyv pedahohichnoi kultury vykladacha na formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [The influence of the teacher's pedagogical culture on the formation of the health care competence of the future specialist]. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. 2. S. 180-186 [in Ukrainian]

11. Frytsiuk, V., & Hubina, S. (2025). Osobystisno-profesiine stanovlennia maibutnikh uchyteliv yak osnova yikhnoho profesiinoho samorozvytku [Personal and professional formation of future teachers as the basis of their professional self-development]. Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. №82. S. 40-44 [in Ukrainian]

12. Zadorozhna-Kniahnytska, L. (2020). Pedahohichna tvorchist yak skladova profesiinoi kultury vchytelia [Creative education environment as a factor of the formation of the future pedagogue of the creative person]. Proceedings from: II Mizhnarodna naukovo-praktychna Internet-konferentsiia «Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity». 9 – The Second International Scientific Internet Conference «Actual problems of the teacher's creative person forming in the context of continuity of preschool and primary education» *9.* (pp. 11-13). Vinnytsia: TOV «Merkiuri-Podillia» [in Ukrainian]

13. Romanyshina, L. Kryshchuk, B., & Hura, A. (2023). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv yak aktualna pedahohichna problema [The formation of a pedagogical culture of future specialists as a pressing pedagogical issue]. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. №1. 154-161 [in Ukrainian]

14. Byhar, H., Pits, I., & Studenets, O. (2022). Formuvannia pedahohichnoi kultury – zaporuka profesiinoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha [Formation of pedagogical culture is the key to professional competence of the future teacher]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 5 (119). S. 3-11 [in Ukrainian]

15. Chaika, O. (2024). Teoriia i praktyka vykhovannia poli- ta multykulturnosti u maibutnikh filolohiv [Theory and Practice of Cultivating Poly- and Multiculturalism in Future Philologists]. Doctor's thesis. Kyiv: NUBiP Ukrainy [in Ukrainian]

16. Pedahohichna kultura: vyznachennia, opys ta poiasnennia [Pedagogical culture: definition, description and explanation]. (2024). URL: https://surl.li/ywvrtj [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОЛОЩУК Михайло – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: структура, види та функції педагогічної культури вчителя: теоретико-методологічний аналіз.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VOLOSHCHUK Mykhailo – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: structure, types and functions of teacher's pedagogical culture: theoretical and methodological analysis.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.013.43:342.72
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-432-438

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

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У науковій статті здійснено ґрунтовний дефінітивний аналіз ключових понять проблеми формування правової культури майбутніх учителів з урахуванням сучасних підходів до розуміння професійної діяльності педагога. Показано еволюцію уявлень про роль учителя як носія не лише фахових знань, а й ціннісно-нормативних орієнтирів особистості та агента соціалізації, що зумовлює підвищення вимог до його правосвідомості й відповідальності. Висвітлено, що правова культура педагога набуває особливої ваги в умовах демократизації суспільства, утвердження принципу верховенства права, посилення уваги до прав дитини,

академічної доброчесності та безпечного освітнього середовища. У межах дослідження уточнено зміст понять «майбутній учитель», «культура» та «правова культура» з урахуванням їх міждисциплінарного характеру (педагогіка, право, соціологія, психологія) і специфіки педагогічної діяльності. Обґрунтовано, що поняття «майбутній учитель» доцільно розглядати як суб'єкта професійного становлення у закладі вищої освіти, який опановує компетентності, професійні ролі та педагогічну етику. Поняття «культура» інтерпретовано як інтегративну характеристику особистості, що охоплює знання, цінності, норми, способи діяльності та комунікації. «Правову культуру» визначено як систему правових знань, установок і моделей поведінки, що забезпечують правомірні дії, повагу до прав і свобод людини, здатність застосовувати правові механізми в освітніх ситуаціях (попередження булінгу, медіація конфліктів, захист прав учасників освітнього процесу, дотримання професійних стандартів). Окреслено структурні компоненти правової культури майбутнього вчителя (когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний, рефлексивний) та підкреслено необхідність її цілеспрямованого формування в системі педагогічної освіти через зміст навчальних дисциплін, практичну підготовку і виховний потенціал університетського середовища.

Ключові слова: *педагогічна освіта, культура, правова культура, майбутній учитель, педагогічна діяльність.*

SHLAPAK Volodymyr –
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Educational Management
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9096-5954
e-mail: shlapak05@gmail.com

DEFINITIVE ANALYSIS OF KEY CONCEPTS OF THE PROBLEM OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

The scientific article provides a thorough definitional analysis of the key concepts of the problem of forming the legal culture of future teachers, taking into account modern approaches to understanding the professional activity of a teacher. The change in ideas about the role of a teacher as a bearer of not only professional knowledge, but also value orientations of the individual, which were historically formed in different periods of the development of society, is revealed.

Within the framework of the study, the authors clarified the meaning of the concepts of «future teacher», «culture» and «legal culture» taking into account their interdisciplinary nature and the specifics of pedagogical activity. In particular, it was emphasized that a future teacher is a person enrolled in a pedagogical education program at an institution of professional pre-higher or higher education who consciously chooses teaching as a field of future professional self-realization and, in the course of training, develops a system of professional, value-based, and legal orientations. At the same time, it was determined that culture is a multidimensional socio-cultural space within which the worldview of an individual, his value orientations, models of thinking and behavior are formed, and legal culture is a specific type of general culture that reflects the level of assimilation of legal knowledge, values and norms, the ability to engage in lawful behavior and conscious use of legal mechanisms in public life.

At the same time, the feasibility of a narrow, professionally oriented interpretation of the legal culture of a future teacher as an integrated professional characteristic that combines legal knowledge, values, and attitudes with the ability to apply legal norms in pedagogical activities, to establish respect for the law by personal example, and to purposefully influence the formation of students' legal awareness.

Key words: *pedagogical education, culture, legal culture, future teacher, pedagogical activity.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні суспільні зміни, пов'язані з розвитком демократичних цінностей, євроінтеграційними процесами та утвердженням принципу верховенства права, зумовлюють зростання уваги до рівня правової культури громадян. Особливе значення в цьому процесі належить учителю, адже саме він безпосередньо впливає на формування світогляду, ціннісних орієнтирів і моделей поведінки дітей та молоді. У такому контексті роль педагога виходить за межі передавання навчального матеріалу й охоплює виховання поваги до права, закону та демократичних цінностей. Вчитель постає як приклад правомірної поведінки та посередник між правовими нормами й повсякденним життям учнів, а рівень сформованості його правової культури значною мірою визначає результативність освітнього процесу та якість правового виховання підростаючого покоління. Водночас безпосередньо ефективність процесу формування правової культури значною мірою залежить від точності та узгодженості науково-категоріального апарату, що використовується для осмислення цього феномену. Нечіткість або ототожнення ключових понять ускладнює як теоретичне обґрунтування, так і практичну реалізацію процесу формування правової культури в системі педагогічної освіти.

У зв'язку з цим, актуальність дослідження зумовлена потребою науково обґрунтованого осмислення феномену правової культури майбутнього вчителя крізь призму сучасних соціальних, правових і освітніх викликів. Насамперед йдеться про необхідність уточнення змісту базових понять, що використовуються у педагогічній теорії та практиці для характеристики процесу формування правової культури, їх чіткого розмежування та узгодження з нормами чинного законодавства й професійного стандарту вчителя. Поза тим, наукова новизна цього дослідження полягає у проведенні комплексного дефінітивного аналізу відповідних ключових понять проблеми формування правової культури майбутнього вчителя з урахуванням специфіки педагогічної діяльності та сучасних нормативно-правових вимог до професійної підготовки педагога.

Крім того, доречно зазначити, що одержані під час дослідження напрацювання мають не лише теоретичну новизну, а й виразну науково-практичну спрямованість. Так, чітке визначення та авторське осмислення ключових понять забезпечують формування єдиного наукового розуміння проблеми, усунення термінологічних суперечностей і підвищення наукової обґрунтованості практичних рішень. Це, зі свого боку, створює теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних практичних інструментів і науково обґрунтованих

рішень у сфері формування правової культури майбутніх учителів. Таким чином, дефінітивний аналіз основних понять виступає фундаментом для реалізації науково-практичних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щодо рівня наукової розробленості зазначеної теми, то варто згадати, що питання формування правової культури особистості загалом та майбутніх учителів зокрема посідає помітне місце в сучасних педагогічних і міждисциплінарних дослідженнях, що зумовлено зростанням ролі освіти у становленні правосвідомого й громадянсько відповідального суспільства. Окремі аспекти цією проблематики вивчали, наприклад, О. Акімова, М. Брижко, С. Вилков, А. Гайдучок, Я, Гапчук, Т. Гельжинська, М. Гоголь, С. Губіна, М. Книгницький, М. Коваль, Б. Коровяк, А. Кухарчук, Н. Мукан, О. Мураценко, В. Питльована, Т. Рузяк, М. Сапогов О. Сидоренко, А. Теплицька, О. Ткаченко, В. Фрицюк, І. Шаповалова. Однак аналіз наукових досліджень і публікацій як перерахованих, так й інших вчених вказує на те, що попри актуальність означеної проблематики та наявність різноманітних підходів до тлумачення понять «культура», «правова культура» та «майбутній учитель», наведені терміни часто застосовуються фрагментарно або без урахування специфіки педагогічної діяльності, що ускладнює вироблення цілісної теоретичної моделі формування правової культури в системі педагогічної освіти. Відтак це зумовлює потребу у здійсненні дефінітивного аналізу ключових понять проблеми формування правової культури майбутніх учителів, що дозволить уточнити їх зміст, визначити взаємозв'язки між ними та створити наукове підґрунтя для подальших теоретичних і прикладних досліджень.

Мета статті – здійснити комплексний дефінітивний аналіз ключових понять проблеми формування правової культури майбутніх учителів, зокрема, визначити зміст термінів «культура», «правова культура» та «майбутній учитель».

Виклад основного матеріалу дослідження. У всі часи вчитель був не лише носієм знань, а й прикладом для наслідування, формуючи світогляд і ціннісні орієнтири учнів. Саме ця суспільно значуща роль зумовлювала постійно підвищені вимоги до педагогів, зміст і характер яких змінювалися залежно від історичної доби, соціальних умов та освітніх пріоритетів. У різні періоди акценти робилися на моральних якостях, рівні освіченості, педагогічній майстерності чи ідеологічній відповідності. Приміром, давньоримський оратор Марк Фабій Квінтиліан підкреслював, що учитель має «бути в міру суворим, не бути дратівливим, фамільярним, не підривати впевненість дитини у власних силах, а головне – любити учнів» [1, с. 50]. У добу Просвітництва, як зазначає А. Теплицька, філософи й педагоги порізному окреслювали образ ідеального вчителя: Дені Дідро, зокрема, наголошував, що основними якостями педагога є «глибоке знання навчального предмета та «чутлива чесна душа» [1, с. 50], тоді як Адольф Дістервег вважав, що вчитель має бути гармонійно розвиненою особистістю в усіх аспектах своєї діяльності [1, с. 50].

Разом з тим, у сучасних умовах розвитку демократичного суспільства та утвердження принципів верховенства права вимоги до вчителя поступово вийшли за межі суто професійних умінь і моральних чеснот, охопивши ширший спектр соціально значущих якостей. Так, у професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29.08.2024 року (далі – професійний стандарт), серед іншого закріплено, що до трудових функцій учителя належить: «утвердження… поваги до прав і свобод людини» [2, с. 6] та «формування готовності здобувачів освіти виявляти свою громадянську позицію, що передбачає вміння аналізувати суспільне життя й ідентифікувати себе з українською нацією, суспільством, обстоювати права й свободи українського народу, готовності бути залученими до діяльності у сфері безпеки та оборони України» [2, с. 6]. До того ж у зазначеному документі також вказується, що вчитель має формувати в учнів «усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України» [2, с. 7]. У зв'язку з цим в педагогічній науці все частіше почали згадувати про правову культуру як невід'ємну складову підготовки майбутніх учителів – фахівців, покликаних не лише передавати знання, а й сприяти становленню правосвідомості і громадянської відповідальності учнів та, як справедливо зазначають О. Акімова й Я. Гапчук, створювати умови, «котрі допоможуть здобувачам освіти знайти себе в соціальному житті, особистісно-професійній самореалізації» [3, с. 128].

Водночас, з огляду на багатовимірність проблеми формування правової культури майбутніх учителів, її дослідження нерозривно пов'язане з осмисленням базових, безпосередньо дотичних із нею категорій через дефінітивний аналіз відповідних основних понять. Йдеться, зокрема, про поняття культури як складного соціокультурного феномена, що відображає рівень розвитку особистості й суспільства загалом, власне правової культури, а також про поняття майбутнього вчителя як особистості, що формує систему професійних, моральних і соціально значущих компетентностей у майбутнього покоління.

Отож насамперед потребує уточнення, на нашу думку, те, кого саме можна назвати майбутнім учителем і що розуміється під цією категорією. Відповідно до професійного стандарту вчителем може бути особа, яка здобула диплом фахового молодшого бакалавра, молодшого бакалавра (молодшого спеціаліста), бакалавра чи магістра із записом про отриману професійну кваліфікацію, а також особа, яка отримала сертифікат про присвоєння/підтвердження професійної кваліфікації або про визнання професійної та/або часткової професійної кваліфікації [2, с. 3]. Відтак у значенні «майбутній учитель» у межах цього дослідження доцільно розуміти особу, яка перебуває на етапі здобуття педагогічної освіти та професійної кваліфікації, тобто є здобувачем освіти у закладі фахової передвищої або вищої освіти за

відповідними освітніми програмами, усвідомлено обрала педагогічну діяльність як сферу майбутньої професійної самореалізації й у процесі навчання формує систему професійних, ціннісних і правових орієнтацій, необхідних для здійснення освітньої діяльності згідно з вимогами чинного законодавства та суспільних очікувань. Аналогічний підхід до трактування цього поняття відображено також і у дослідженнях вітчизняних науковців А. Гайдучка [4], Т. Гельжинської [4], С. Губіної [5], Н. Мукан [4], Т. Рузяк [4] та В. Фрицюк [5], які у своїх працях ототожнюють лексеми «здобувач вищої освіти», «майбутній фахівець» та «майбутній учитель».

Що стосується терміну «культура», то оскільки він має загальнонауковий характер і широко використовується в різних галузях знань, а не лише у педагогіці, варто зазначити, що його визначень існує чимало. Наприклад, згідно з тлумачним словником української мови культура являє собою, по-перше, «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» [6] та, по-друге, може також застосовуватися як синонім до слів «освіченість» та «вихованість» [6].

У науковій педагогічній літературі зустрічаються дещо інші дефініції, що зумовлено передусім специфікою педагогічної діяльності. Зокрема, відповідно до «Українського педагогічного словника» С. Гончаренка, культура у вузькому розумінні – це «сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо)» [7, с. 182]. У праці «Проблема формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів у наукових працях українських і зарубіжних учених» вітчизняний дослідник М. Гоголь наголошує також на тому, що досліджуване поняття можна тлумачити як «динамічний процес, який забезпечує збереження, передачу та творче переосмислення цінностей у пізнанні, спілкуванні та мистецькій діяльності» [8, с. 164]. Натомість, на думку О. Муращенко, культура – це «багатопланове явище, що охоплює матеріальні, духовні, інтелектуальні та емоційні риси суспільства та людини, поєднує такі аспекти, як знання, вірування, мистецтво, мораль, право, духовність, звичаї, традиції та спосіб життя» [9, с. 12].

Кожна з наведених дефініцій демонструє, що, як уже зазначалося раніше, культура дійсно є складним і багатоаспектним поняттям, яке не має єдиного універсального тлумачення. Поза тим, у визначенні О. Муращенко, простежується не лише підтвердження цього факту, а й наголошується на існуванні різних видів культури, приміром, і вже згаданої правової, що дозволяє охарактеризувати відповідне поняття як узагальнену, інтегративну категорію, яка охоплює різні сфери суспільного життя та є тим невидимим простором, у межах якого формується світогляд людини, її цінності, переконання та моделі поведінки. Цю позицію доповнює також твердження, представлене у розвідці вчених О. Акімової, М. Сапогова, М. Коваля, які зазначають, що такі цінності, як істина, добро та краса, до яких прагне людина заради них самих, проявляються у цінностях-благах саме культури (науки, права, мистецтва, релігії) [10, с. 31]. Крім того, безпосередньо через культуру особистість осмислює суспільні норми, навчається співіснувати з іншими та визначає межі дозволеного й належного. У цьому сенсі культура постає не лише як сукупність знань і традицій, а як живий механізм взаємодії людини із соціальною реальністю, що постійно впливає на її свідомість і вчинки, створюючи тим самим підґрунтя для формування тих самих специфічних її різновидів, серед яких особливе місце посідає правова культура.

Як і поняття «культура», термін «правова культура» не має єдиного визначення у науковій літературі, оскільки також використовується не лише в контексті педагогіки, а відтак набуває різного змісту залежно від сфери застосування. Наприклад, у працях юристів ця категорія переважно пов'язується з рівнем розвитку правової системи та правосвідомості суспільства. Так, за словами О. Сидоренко, А. Кухарчук, О. Ткаченко, правова культура – це «система правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відображають у правовій формі стан свободи особи та інші соціальні цінності» [11, с. 64]. У дослідженні І. Шаповалової відповідне поняття трактується і як «засіб правового регулювання суспільних відносин, заснованих на законах, формах взаємодії їх учасників» [12, с. 32]. Разом з тим, М. Книгницький також підкреслює, що правову культуру можна розглядати як «сукупність знань, норм, цінностей і навичок, що пов'язані з правом і засвоєні індивідами та соціальними групами в суспільстві» [13, с. 190].

Схожий підхід до визначення досліджуваного поняття простежується і в окремих роботах педагогів, де правова культура розглядається як:

- правовий феномен або особливе соціальне явище, що охоплює основні елементи юридичної реальності;
- правові знання, тобто розуміння законів, усвідомлення їх значення, повага до права і готовність діяти відповідно до чинного законодавства;
- поєднання особистісного ставлення до права з реальною правомірною поведінкою;
- соціальний результат взаємодії людей у правових відносинах, який формує правові норми [14, с. 80].

Однак слід зауважити, що наведені дефініції, на нашу думку, відображають правову культуру лише у широкому значенні, оскільки вони акцентують увагу на загальних соціальних, правових і ціннісних аспектах, не враховуючи специфіки її формування та прояву у сфері освітньої діяльності. У цих підходах правова культура розглядається як комплекс правових знань, норм, цінностей і моделей поведінки, що забезпечують функціонування правової системи та взаємодію суб'єктів у суспільстві. Проте у контексті формування правової культури саме

майбутніх учителів не менш важливим є і вузьке тлумачення правової культури, яке фокусується на її ролі у професійній підготовці педагогів, формуванні у них правових компетентностей і здатності передавати учням знання, цінності та навички, необхідні для розвитку правосвідомості та громадянської відповідальності.

Одним із прикладів такого вузького трактування відповідного терміну є визначення, висвітлене в публікації М. Брижка, присвяченій дефініційному аналізу поняття «правова культура молоді», згідно з яким правовою культурою вчителя є «відносно стійке структурне поєднання розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих між собою складників, які, злагоджено і гармонійно взаємодіючи, проявляються у світоглядно-освітній, професійно-педагогічній діяльності і приватному житті» [14, с. 80].

Попри те, що ця дефініція є, безсумнівно, цінною, оскільки підкреслює особистісний вимір правової культури педагога, водночас вона переважно акцентує увагу на індивідуальних характеристиках особистості і не розкриває повною мірою того, що правова культура вчителя є також соціальним та правовим феноменом. У зв'язку з цим переконані, що таке визначення потребує уточнення та доповнення, сформувати які вважаємо за доцільне з урахуванням результатів дослідження В. Питльованої, наведених у статті «Особливості формування правової культури в період воєнного стану в Україні». Так, у цій роботі авторка ретельно проаналізувала механізм становлення та розвитку правової культури громадян, завдяки чому можна стверджувати, що ознаками правової культури є те, що вона, зокрема:

- слугує засобом правового регулювання суспільних відносин, що ґрунтуються на нормах закону та визначених формах взаємодії між учасниками;
- тісно взаємопов'язана та функціонально взаємодіє із законодавчою системою;
- забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів політичного та правового життя, що проявляється через правомірну поведінку та свідоме правове мислення, засноване на вільному та раціональному використанні гарантованих законом правових засобів досягнення визначених цілей [15, с. 277-278].

Вказані ознаки загалом співвідносяться із визначеннями, наведеними у працях О. Сидоренко, А. Кухарчук, О. Ткаченко, І. Шаповалової, М. Книгницького та інших вчених, які, як вже наголошувалося, сфокусувалися у своїх роботах на вивченні правової культури переважно як загальнонаукового поняття. Проте, зосереджуючись на специфіці професійної діяльності вчителя, вважаємо, що перераховані ознаки слід доповнити, тим, що правова культура педагога характеризується також здатністю фахівця:

1) формувати та передавати учням правові знання і цінності;

2) застосовувати правові норми у освітній діяльності;

3) виховувати у молодого покоління правосвідомість та громадянську відповідальність;

4) поєднувати власні правові установки з моделлю поведінки, що демонструє повагу до закону та норм суспільства, проявляючи при цьому правову активність в різних формах, наприклад, і тих, які визначає С. Губіна: «сумлінна службова діяльність, предметне обговорення законопроектів, участь у передвиборчій боротьбі як довірена особа кандидата в депутати» [16, с. 17].

У сукупності всі ці ознаки демонструють, що для педагога правова культура є не лише абстрактним соціальним феноменом, а й практичною компетентністю, необхідною для ефективного виховання правосвідомого і відповідального покоління, а відтак допомагають визначити правову культуру як інтегровану професійну компетентність, що поєднує правові знання, цінності та навички застосування норм права, здатність формувати у учнів правосвідомість і громадянську відповідальність, а також узгоджувати власні переконання з моделлю поведінки, яка демонструє повагу до закону та суспільних норм, забезпечуючи ефективне та свідоме виховання правових цінностей у молодого покоління. Тобто, якщо коротко, правова культура майбутнього вчителя – це внутрішнє усвідомлення ним права, цінностей і норм, що проявляється у його поведінці та здатності впливати на формування правосвідомості учнів.

Разом з тим, у науковій літературі досить часто можна зустріти також поняття «правова компетентність», яке у низці досліджень має подібне за змістом тлумачення. Приміром, Б. Коровяк описує правову компетентність як «якісну характеристику суб'єкта правовідносин, що визначає високий рівень усвідомлення норм права, розвиток професійно важливих і особистісно-ділових якостей та ціннісні орієнтації, що відображають ступінь розвитку правових уявлень» [17, с. 165]. Попри очевидну спорідненість зазначених категорій, у межах дефінітивного аналізу ключових понять проблеми формування правової культури майбутніх учителів вважаємо за необхідне наголосити на доцільності їх чіткого розмежування.

Як справедливо зазначає С. Вилков, основою формування правової компетентності є компетентнісний підхід, за допомогою якого «правова культура трансформується із сукупності знань у практично значущу особистісно-професійну якість, що визначає поведінку педагога, його взаємодію з учнями та здатність виховувати правову й громадянську свідомість молодого покоління» [18, с. 498-499]. Відтак, з огляду на наведене, правова культура виступає як ціннісно-світоглядна основа професійної діяльності педагога, що визначає його ставлення до права та правових цінностей, тоді як правова компетентність забезпечує практичну реалізацію цієї культури в освітньому процесі. У цьому сенсі правову компетентність доцільно розглядати саме як структурний компонент правової культури поряд із правовою свідомістю.

Таким чином, послідовний аналіз підходів до визначення понять «майбутній учитель», «культура», «правова культура» та їх осмислення крізь призму професійної діяльності педагога дає

підстави стверджувати, що правова культура майбутнього вчителя є комплексною професійно-особистісною якістю, яка формується у процесі здобуття педагогічної освіти й тісно пов'язана з розвитком правосвідомості, ціннісних орієнтацій і моделей правомірної поведінки особистості. Саме тому звернення до дефінітивного аналізу зазначених категорій було необхідним для уточнення змісту досліджуваного феномена та відмежування його загальносоціального розуміння від професійно-педагогічного, а також від суміжних понять, зокрема, від таких як «правова компетентність» та «правова свідомість».

Водночас узагальнення наведених теоретичних положень дозволяє розглядати правову культуру майбутнього вчителя не лише як абстрактне поняття, а як реальну складову його фахової підготовки, що проявляється у здатності усвідомлювати значення права, діяти відповідно до вимог законодавства та здійснювати правовиховний вплив на учнів. У цьому контексті проведений аналіз створює підґрунтя для подальшого розгляду питань формування правової культури майбутніх учителів, визначення її структури, критеріїв та педагогічних умов розвитку у системі сучасної педагогічної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проблема формування правової культури майбутніх учителів має комплексний і міждисциплінарний характер та ґрунтується на взаємозв'язку базових понять «культура», «правова культура» і «майбутній учитель». Культура у цьому контексті постає як багатовимірний соціокультурний простір, у межах якого формується світогляд особистості, її ціннісні орієнтири, моделі мислення та поведінки. Правова культура є специфічним різновидом загальної культури, що відображає рівень засвоєння правових знань, цінностей і норм, здатність до правомірної поведінки та свідомого використання правових механізмів у суспільному житті. Майбутній учитель, зі свого боку, розглядається не лише як здобувач педагогічної освіти, а як особистість, яка в процесі професійної підготовки формує систему професійних, моральних і правових орієнтацій та готується до виконання соціально значущої місії – виховання правосвідомого й відповідального громадянина. У такому розумінні правова культура майбутнього вчителя є інтегрованою професійною характеристикою, що поєднує правові знання, цінності та установки з умінням застосовувати норми права у педагогічній діяльності, особистим прикладом утверджувати повагу до закону та цілеспрямовано впливати на формування правосвідомості учнів, забезпечуючи тим самим сталий зв'язок між освітою, правом і суспільним розвитком.

Поза тим, перспективи використання результатів дослідження пов'язані передусім із подальшим розвитком теоретичних уявлень про правову культуру майбутнього вчителя як складний інтегрований феномен педагогічної науки. Сформульовані в роботі положення та уточнений понятійно-категоріальний апарат можуть слугувати методологічним підґрунтям для подальших наукових розвідок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Теплицька А.О. Історико-педагогічні аспекти розвитку професіоналізму майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнародною участю). (м. Дніпро, 18 берез. 2021 р.). Дніпро: Акцент ПП, 2021. С. 49-54.
2. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. 35 с. URL: https://surl.lt/edcivu (дата звернення: 10.01.2025).
3. Акімова О., Гапчук Я. Актуальні тенденції розвитку педагогіки вищої школи. *Українська полоністика*. 2025. Вип. 24. С. 122-130.
4. Мукан Н., Гельжинська Т., Рузяк Т., Гайдучок А. Правова культура як складова професійної підготовки здобувачів вищої освіти: теоретичний дискурс. *Академічні візії*. 2025. Вип. 40. С. 1-7.
5. Губіна С., Фрицюк В. Технології формування правової культури майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2025. № 83. С. 58-63.
6. Культура - тлумачення, орфографія, новий правопис онлайн. *СЛОВНИК*. URL: https://surl.li/mmyzgs (дата звернення: 12.01.2026).
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
8. Гоголь М.Р. Проблема формування культурної компетентності майбутніх учителів-філологів у наукових працях українських і зарубіжних учених. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 58. С. 162-172.
9. Муращенко О. «Правова культура» як ключове поняття правової освіти. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2024. Вип. 5 (148). С. 11-15.
10. Akimova O., Sapogov M., Koval M. Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. *Pedeutology.* 2023. № 1. P. 27-35.
11. Сидоренко О.О., Кухарчук А.В., Ткаченко О.Р. Правова культура: поняття, склад та її стан в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. № 4. С. 62-64.
12. Шаповалова І.О. Науково-теоретична характеристика правової культури. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. № 8. С. 31-34.
13. Книгницький М.М. Поняття та сутність правової культури і процесу застосування права. *Право та державне управління*. 2024. № 3. С. 190-194.
14. Брижко М. Правова культура молоді: дефініційний аналіз. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 22 (178). С. 78-86.
15. Питльована В. Особливості формування правової культури в період воєнного стану в Україні. *Law & Society*. 2024. № 9. С. 277-283.
16. 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. Ополе, Польща, 16-17 січня 2025 р.). Тернопіль : ФО-П Шпак В.Б., 2025. С. 16-18.
17. Коровяк Б. До проблеми формування правової компетентності студентів закладу фахової передвищої освіти. *Управління в освіті:* матеріали XII Міжнар. наук.-

практ. конф. (м. Львів, 29 квіт. 2025 р.). Львів, 2025. С. 162-165.

18. Вилков С.В. Зміст правової компетентності майбутніх педагогів крізь призму компетентнісного підходу. *Актуальні питання розвитку галузей науки*: зб. наук. праць з матеріалами VI Міжнар. наук. конф. (м. Вінниця, 31 жовт. 2025 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2025. С. 497-499.

REFERENCES

1. Teplytska, A.O. (2021). Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytku profesionalizmu maibutnikh uchyteliv matematyky v protsesi fakhovoi pidhotovky [Historical and pedagogical aspects of the development of professionalism of future mathematics teachers in the process of professional training]. Proceedings from: *IV* Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia (z mizhnarodnoiu uchastiu) «Suchasna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka». (pp. 49-54). Dnipro: Aktsent PP [in Ukrainian]

2. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. URL: https://surl.lt/edcivu [in Ukrainian]

3. Akimova, O., & Hapchuk, Y. (2025). Aktualni tendentsii rozvytku pedahohiky vyshchoi shkoly [Current trends in the development of higher education pedagogy]. Ukrainska polonistyka. 24. S. 122-130 [in Ukrainian]

4. Mukan, N., Helzhynska, T., Ruziak, T., & Haiduchok A. (2025). Pravova kultura yak skladova profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity: teoretychnyi dyskurs [Legal Culture as a Component of Higher Education Students' Professional Training: Theoretical Discourse]. Akademichni vizii. 40. S. 1-7 [in Ukrainian]

5. Hubina, S., & Frytsiuk, V. (2025). Tekhnolohii formuvannia pravovoi kultury maibutnikh uchyteliv [Technologies for forming the legal culture of future teachers]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 83. S. 58-63 [in Ukrainian]

6. Kultura - tlumachennia, orfohrafiia, novyi pravopys onlain. *SLOVNYK*. URL: https://surl.li/mmyzgs [in Ukrainian]

7. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian]

8. Hohol, M.R. (2025). Problema formuvannia kulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv u naukovykh pratsiakh ukrainskykh i zarubizhnykh uchenykh [The issue of building future language and literature teachers' cultural competence in ukrainian and foreign scholars' scientific works]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriia: Pedahohichni nauky. №58. S. 162-172 [in Ukrainian]

9. Murashchenko, O. (2024). «Pravova kultura» yak kliuchove poniattia pravovoi osvity [«Legal culture» as a key concept in legal education]. Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho. 5 (148). S.11-15 [in Ukrainian]

10. Akimova, O., Sapogov, M., & Koval, M. (2023). Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. Pedeutology. №1. S. 27-35.

11. Sydorenko, O.O., Kukharchuk, A.V., & Tkachenko, O.R. (2021). Pravova kultura: poniattia, sklad ta yii stan v Ukraini [Legal culture: the concept, composition and its state in Ukraine]. Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal. №4. S. 62-64 [in Ukrainian]

12. Shapovalova, I.O. (2021). Naukovo-teoretychna kharakterystyka pravovoi kultury [Scientific and theoretical characteristics of legal culture]. Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal. №8. S. 31-34 [in Ukrainian]

13. Knyhnytskyi, M.M. (2024). Poniattia ta sutnist pravovoi kultury i protsesu zastosuvannia prava [The concept and essence of legal culture and the process of law application]. Pravo ta derzhavne upravlinnia. №3. S.190-194 [in Ukrainian]

14. Bryzhko, M. (2023). Pravova kultura molodi: definitsiinyi analiz [Legal culture of youth: a definitional analysis]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky. 22 (178). S. 78-86 [in Ukrainian]

15. Pytlovana, V. (2024). Osoblyvosti formuvannia pravovoi kultury v period voiennoho stanu v Ukraini [Peculiarities of the formation of legal culture during the period of martial law in Ukraine]. Law & Society. №9. S. 277-283 [in Ukrainian]

16. Hubina, S.I. (2025). Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh uchyteliv cherez dotrymannia pryntsypiv akademichnoi dobrochesnosti [Formation of the legal culture of future teachers through adherence to the principles of academic integrity]. Proceedings from: Mizhnarodna naukova internet-konferentsiia «Informatsiine suspilstvo: tekhnolohichni, ekonomichni ta tekhnichni aspekty stanovlennia». (pp. 16-18) [in Ukrainian]

17. Koroviak, B. (2025). Do problemy formuvannia pravovoi kompetentnosti studentiv zakladu fakhovoi peredvyshchoi osvity [To the problem of forming legal competence of students of a professional pre-higher education institution]. Proceedings from: XII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Upravlinnia v osviti» (pp. 162-165). [in Ukrainian]

18. Vylkov, S.V. (2025). Zmist pravovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv kriz pryzmu kompetentnisnoho pidkhodu [The content of legal competence of future teachers through the prism of a competency approach]. Proceedings from: VI Mizhnarodna naukova konferentsiia «Aktualni pytannia rozvytku haluzei nauky» (pp. 497-499). Vinnytsia: TOV «UKRLOHOS Hrup» [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЛАПАК Володимир – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: дефінітивний аналіз ключових понять проблеми 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: definitive analysis of key concepts of the problem of forming the legal culture of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.091.33
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-439-446

СИВОКОНЬ Юрій –
старший викладач кафедри мистецтв
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8493-7233
e-mail: yrasivokon@ukr.net
ПЕЧЕНЕНКО Максим –
Заслужений діяч мистецтв України,
викладач кафедри мистецтв
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка,
художній керівник та головний балетмейстер
народного хореографічного ансамблю «Світанок»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2041-6727
e-mail: svit-tanok@ukr.net
ПЕЧЕНЕНКО Світлана –
викладач кафедри мистецтв
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2228-7430
e-mail: svit-tanok@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КЛАСИЧНОГО ЕКЗЕРСИСУ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ТАНЕЦЬ»

У статті автори розглядають теоретико-методичні аспекти імплементації класичного екзерсису в процес викладання дисципліни «Український народний танець».

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, автори доводять, що на сучасному етапі еволюції хореографічного мистецтва спостерігається тенденція до значного ускладнення техніки сценічного народного танцю. Ця тенденція зумовлена інтеграцією виконавських технік класичного танцю та інкорпоруванням елементів з сучасних хореографічних напрямів, що можна розглядати в наступних аспектах: акумуляція класичної техніки (народний танець все частіше використовує елементи класичного екзерсису, такі як позиції ніг та рук, стрибки, обертання, розвиток лінії та пози тощо); інфузія сучасних технік (вплив сучасних напрямів, зокрема контемпорарі, джаз-танцю, модерну проявляється у використанні партерної техніки, імпровізації та флюїдності, роботі з вагою та балансом, поліритмії та синкопуванні тощо); синергетичний ефект (комбінація класичних та сучасних технік створює синергетичний ефект, що призводить до підвищення технічного рівня виконавців, збагачення художньої виразності, формування нового сценічного продукту).

Екзерсис на заняттях з дисципліни «Український народний танець» містить виконання спеціалізованих вправ на розігрів м'язів ніг й основу цього комплексу складають battement tendus, battement tendu pour le pied та battement tendu jeté, які виконуються у різних позиціях та темпах. Поступове збільшення амплітуди рухів та темпу виконання дозволяє плавно підготувати м'язи до більш інтенсивних навантажень. Важливою складовою розігріву є правильна техніка виконання вправ, яка забезпечує ефективність тренування та запобігає травмам.

Систематичні заняття класичним танцем сприяють не лише формуванню, але й постійному вдосконаленню технічних навичок, які є основою професійної майстерності. Класична хореографія з її чіткими позиціями, лініями та вимогами до виконання рухів створює міцний фундамент для опанування різноманітних технік та стилів, включаючи складну та багатогранну мову українського народного танцю. Завдяки класичному тренінгу, танцівник отримує необхідний інструментарій для якісного виконання стрибків, обертань, рухів з використанням елементів народної хореографії, зберігаючи при цьому легкість, витонченість та виразність.

Автори вважають, що класичний танець є невід'ємною складовою професійної підготовки танцівника українського народного танцю, забезпечуючи йому необхідну базу для творчого розвитку та досягнення високого рівня виконавської майстерності.

Ключові слова: *класичний танець, український народний танець, екзерсис, виконавська майстерність, майбутні фахівці в галузі хореографічного мистецтва.*

SYVOKON Yuriy –
Senior Lecturer at the Department of Art of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8493-7233
e-mail: yrasivokon@ukr.net
PECHENENKO Maksym –
Honored Artist of Ukraine, Lecturer at the Department of Art of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University,
Artistic Director and Chief Ballet Master of the Folk
Choreographic Ensemble «Svitanok»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2041-6727
e-mail: svit-tanok@ukr.net

PECHENENKO Svitlana –
Lecturer at the Department of Art of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2228-7430
e-mail: svit-tanok@ukr.net

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF CLASSICAL EXERCISE IN TEACHING THE DISCIPLINE «UKRAINIAN FOLK DANCE»

In the article, the authors consider the theoretical and methodological aspects of the implementation of classical exercise in the process of teaching the discipline «Ukrainian folk dance».

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the authors prove that at the current stage of the evolution of choreographic art, there is a tendency to significantly complicate the technique of stage folk dance.

This trend is due to the integration of classical dance performance techniques and the incorporation of elements from modern choreographic trends, which can be considered in the following aspects: accumulation of classical technique (folk dance increasingly uses elements of classical exercise, such as foot and arm positions, jumps, rotations, line and pose development, etc.); infusion of modern techniques (the influence of modern trends, in particular contemporary, jazz dance, modern is manifested in the use of parterre technique, improvisation and fluidity, work with weight and balance, polyrhythms and syncopation, etc.); synergistic effect (the combination of classical and modern techniques creates a synergistic effect, which leads to an increase in the technical level of performers, enrichment of artistic expressiveness, and the formation of a new stage product).

Exercises in the «Ukrainian Folk Dance» discipline include performing specialized exercises to warm up the leg muscles, and the basis of this complex is battement tendus, battement tendu pour le pied, and battement tendu jeté, which are performed in different positions and tempos. A gradual increase in the amplitude of movements and the tempo of execution allows you to smoothly prepare the muscles for more intense loads. An important component of the warm-up is the correct technique for performing exercises, which ensures the effectiveness of training and prevents injuries.

Systematic classical dance classes contribute not only to the formation, but also to the constant improvement of technical skills, which are the basis of professional skill. Classical choreography with its clear positions, lines, and requirements for performing movements creates a solid foundation for mastering various techniques and styles, including the complex and multifaceted language of Ukrainian folk dance. Thanks to classical training, the dancer receives the necessary tools for high-quality performance of jumps, turns, movements using elements of folk choreography, while maintaining lightness, grace and expressiveness.

The authors believe that classical dance is an integral part of the professional training of a Ukrainian folk dance dancer, providing him with the necessary basis for creative development and achieving a high level of performing skills.

Key words: *classical dance, Ukrainian folk dance, exercise, performing skills, future specialists in the field of choreographic art.*

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Культурний та духовний апгрейд української нації значною мірою корелює з діяльністю різноманітних мистецьких колективів. У цьому контексті, ансамблі українського народного танцю відіграють ключову роль у формуванні духовності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій у молодого покоління. Різноманітні художні колективи, що функціонують по всій Україні, є драйверами збереження, розвитку та промоції національного мистецтва.

Наразі, питання підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних спеціалістів у галузі хореографічного мистецтва набуває критичної важливості. Існує нагальна потреба у підготовці фахівців, здатних ефективно функціонувати в різних контекстах, включаючи професійні, навчальні та аматорські ансамблі народного танцю. Цей апгрейд кадрового потенціалу має відповідати сучасним вимогам та динамічному розвитку хореографічного мистецтва, враховуючи наступні аспекти:

– фахівці повинні володіти топ-рівневими технічними навичками, артистизмом та глибоким розумінням стилістичних особливостей народного танцю, щоб забезпечувати високий рівень виконавської майстерності;

– у навчальних ансамблях фахівці виступають в ролі менторів та інструкторів, передаючи свої знання та досвід наступним поколінням. Вони повинні володіти педагогічними заннями, вміннями та навичками, вміти створювати ефективні навчальні програми та застосовувати сучасні методики викладання. Важливим є також розвиток «м'яких навичок» (soft skills) для ефективної комунікації та мотивації учнів/студентів.

– робота з аматорськими ансамблями вимагає від фахівців не лише хореографічної майстерності, але й організаційних та комунікативних вмінь та навичок. Вони повинні вміти створювати дружню та творчу атмосферу, мотивувати учасників та забезпечувати якісну художньо-творчу діяльність колективу. Важливою є здатність до тайм-менеджменту та ефективного використання ресурсів.

Для досягнення цієї мети необхідно впроваджувати інноваційні підходи до навчання, використовувати сучасні технології та забезпечувати постійний професійний розвиток майбутніх хореографів. Це дозволить створити ком'юніті висококваліфікованих професіоналів, здатних підтримувати та розвивати українське народне хореографічне мистецтво на світовому рівні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Фундаментальні концепції, що стосуються формування професійних компетенцій у артистів балету, були чітко сформульовані А. Вагановою у її грунтовній праці «Основи класичного танцю», опублікованій у 1934 році. Цей мануал синтезує багатий науково-педагогічний досвід та є неперевершеним зразком систематизації знань у галузі балетної педагогіки.

Проблемі викладання класичного танцю присвячені дослідження Н. Горбатової, Ю. Громова, А. Гуменюка, С. Забредовського, Є. Зайцева, С. Легкої, А. Нагачевського, Т. Павлюк, В. Пастух, Т. Пуртової, А. Сокольської, А. Тараканової, Т. Ткаченко та ін.

Різноманітні питання підготовки фахівця в галузі хореографічного мистецтва розглядаються у

сучасних наукових розвідках Л. Андрощук, О. Касьянової, Б. Колногузенка, Г. Ніколаї, О. Пархоменка, В. Похиленка, О. Реброової, Ю. Ростовської, Т. Сердюк, Т. Філановської, Л. Цвєткової та ін.

Глибокий теоретичний аналіз українського народного танцю та методологічні основи викладання народно-сценічного танцю в контексті вітчизняної вищої освіти детально розкриті у наукових працях таких авторитетних дослідників, як В. Верховинець, В. Зайцев та Н. Кирильчук. Їхні роботи є фундаментальним внеском у розвиток української хореографічної науки.

Відомі теоретики класичного танцю А. Нікіфорова та Т. Путіліна у своїх наукових працях провели ґрунтовне дослідження проблем, пов'язаних з викладанням та виконанням класичного танцю тощо.

Мета статті полягає у розгляді теоретико-методичних аспектів імплементації класичного екзерсису в процес викладання дисципліни «Український народний танець».

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі еволюції хореографічного мистецтва спостерігається тенденція до значного ускладнення техніки сценічного народного танцю. Ця тенденція зумовлена інтеграцією виконавських технік класичного танцю та інкорпоруванням елементів з сучасних хореографічних напрямів, що можна розглядати в наступних аспектах:

– акумуляція класичної техніки – народний танець все частіше використовує елементи класичного екзерсису, такі як позиції ніг та рук, стрибки, обертання, розвиток лінії та пози тощо;

– інфузія сучасних технік – вплив сучасних напрямів, зокрема контемпорарі, джаз-танцю, модерну проявляється у використанні партерної техніки, імпровізації та флюїдності, роботі з вагою та балансом, поліритмії та синкопуванні тощо;

– синергетичний ефект – комбінація класичних та сучасних технік створює синергетичний ефект, що призводить до підвищення технічного рівня виконавців, збагачення художньої виразності, формування нового сценічного продукту тощо.

На заняттях з класичного танцю майбутні хореографи досягають оптимізації сценічної форми та здійснюють цілеспрямований розвиток м'язового апарату нижніх кінцівок, на який припадає пікове навантаження під час репетицій та концертних перформансів.

У процесі виконання тренажу артист, здійснюючи превентивне розігрівання зв'язково-суглобового апарату, мінімізує ризики отримання розтягнень та вивихів, які є потенційно можливими під час вивчення та виконання складних танцювальних елементів. Отже, фундаментальними та визначальними для танцівників залишаються їхні фізичні кондиції, зокрема такі параметри, як танцювальний крок, стрибок та гнучкість, які безпосередньо впливають на технічну майстерність виконання екзерсису класичного танцю. Екзерсис є фундаментальним елементом тренувального процесу хореографа, спрямованим на формування коректного положення корпусу та забезпечення стабільності.

У системі вищої освіти мистецького спрямування класичний танець є фундаментальною дисципліною для майбутніх хореографів. Термін «класика» походить від латинського «classicus», що означає «зразковий», «першокласний», підкреслюючи його еталонний характер. У хореографічному контексті класика охоплює ті зразки танцювального мистецтва, які зберігають незмінну художню та історичну цінність для національної та світової танцювальної культури, формуючи її канони. У цьому сенсі класичний танець, перш за все, асоціюється з результатом багатовікової еволюції, акумулюючи в собі традиції, що є базисом для розвитку практично всіх хореографічних напрямів. Таким чином, бенефіти від занять класичним танцем як для початківців так і для професіоналів є беззаперечними.

С. Карлицька та О. Копієвський зазначають, що професійна діяльність артистів у складі народного хореографічного колективу передбачає виконання комплексу завдань (розігрів м'язів, суглобів та зв'язок, опанування та удосконалення базових технічних елементів, складних па та існуючого танцювального репертуару), значна частина яких реалізується на заняттях з класичного танцю. З огляду на це, у системі вищої освіти мистецького спрямування класичний та народний танець розглядаються як два інтегровані напрями професійної підготовки фахівців в галузі хореографічного мистецтва, оскільки володіння широким спектром знань та навичок у сфері класичної хореографії є критично важливим для артистів ансамблю народного танцю [2, с. 86].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив сформулювати ключові аспекти професійної підготовки майбутніх танцівників, балетмейстерів та керівників народно-хореографічних колективів, що детерміновані специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності.

До цих аспектів ми відносимо: 1) індивідуальну роботу (розвиток фізичних кондицій танцівника, удосконалення технічних навичок, самокорекцію, самовдосконалення); 2) роботу з репертуаром (опанування різноманітних стилів, жанрів та напрямів хореографічного мистецтва); 3) сценічну практику (опанування студентами технології репетиційного процесу, набуття досвіду концертно-виконавської діяльності) тощо.

С. Карлицька та О. Копієвський, спираючись на твердження А. Ваганової, наголошують на тому, що коректна постава корпусу є фундаментальною основою для виконання будь-якого «па» (фр. *pas* – крок, рух). Лише правильно сформована лінія спини здатна гарантувати повну свободу рухів та стійкість [2, с. 87].

Дослідники класичного танцю підкреслюють, що фундамент, закладений під час екзерсису (позиціонування та функціонування стоп, корпусу та рук у всіх елементах класичного танцю), сприяє розвитку сили, спритності, витривалості, запобігає травмам та перевантаженням опорно-рухового апарату, а також створює передумови для досконалого опанування технікою класичного танцю.

Т. Путіліна ідентифікує наступні ключові аспекти, що є базисом класичного танцю:

1. Постуральний сет-ап та артикуляція кінцівок. Цей пункт охоплює коректне позиціонування та функціонування стоп, корпусу, рук та голови в рамках виконання усіх елементів класичного танцю. Важливим є чітке розуміння та відтворення академічних позицій та їхніх варіацій, враховуючи специфіку кожної школи (напр., французька, італійська та ін.). Акцент робиться на стабільності кор-м'язів та координації рухів між різними частинами тіла.

2. Кінестетичне усвідомлення та м'язова задіяність. Цей аспект фокусується на розвитку пропріоцепції та кінестезії, тобто усвідомлення положення та руху власного тіла у просторі. Він включає контроль та відчуття роботи м'язів ніг, корпусу та рук під час виконання танцювальних рухів. Важливим є не лише фізичне виконання руху, але й ментальне усвідомлення задіяних м'язових груп та їхньої функціональної взаємодії, що сприяє оптимізації рухової ефективності та запобіганню травмам.

3. Розвиток виворотності ніг та флексибільність. Цей пункт акцентує увагу на розвитку специфічних фізичних якостей, необхідних для класичного танцю. Зокрема, це досягнення максимального терн-ауту, тобто розвороту ніг від стегна та розвиток еластичності м'язів (флексибіліті), що забезпечує амплітуду рухів та запобігає травмам. Важливо підкреслити, що розвиток виворотності ніг повинен відбуватися поступово та безпечно, з урахуванням індивідуальних анатомічних особливостей кожного танцівника, з метою уникнення травм кульшового суглоба.

Виворотність ніг, або терн-аут, як фундаментальна вимога для виконання класичного екзерсису, є не менш важливою і для виконання народних танцювальних рухів. Хоча ступінь та специфіка використання терн-ауту може варіюватися залежно від конкретного народного стилю, його присутність відіграє ключову роль у досягненні високої виконавської майстерності.

У технічному аспекті виворотність ніг забезпечує більшу амплітуду руху в тазостегновому суглобі, що дозволяє танцівнику виконувати складні елементи з більшою легкістю та точністю. У класичному танці це проявляється у виконанні батманів, де повний терн-аут є необхідною умовою. У народному танці виворотність ніг може бути менш екстремальною, але вона сприяє покращенню координації, балансу та стабільності під час виконання різноманітних рухів, таких як кроки, стрибки, обертання тощо.

У естетичному аспекті виворотність ніг візуально подовжує лінію ноги, створюючи враження елегантності та витонченості. У класичному танці це підкреслює грацію та витонченість рухів, а у народному танці сприяє створенню більш відкритої та гармонійної позиції тіла, що підсилює виразність та емоційність виконання.

Важливо зазначити, що використання виворотності ніг в народному танці залежить від конкретного стилю та традицій. У деяких народних танцях терн-аут може бути мінімальним або взагалі відсутнім, тоді як в інших він може відігравати важливу роль. Проте, навіть у тих стилях, де терн-аут не є домінуючим, певний ступінь розвороту ноги від стегна може бути присутнім для покращення техніки та естетики виконання. Тому, хореографу необхідно враховувати стильові особливості при роботі з виворотністю ніг у народному танці.

Спираючись на наукові розвідки С. Карлицької та О. Копієвського, виділимо такі ключові принципи фундаментальних методичних засад навчання класичного танцю:

1. Кожен рух повинен мати чітко визначену підготовку (preparation) та завершення, що забезпечує плавність переходу між елементами і створює естетичну завершеність композиції.

2. Повторення основних елементів завдання є необхідною умовою для закріплення навичок та формування технічної досконалості.

3. Лімітація комбінаційних елементів. Обмежена кількість різних рухів в одному завданні дозволяє танцівнику зосередитися на якісному виконанні кожного елемента, уникнути перевантаження та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

4. Домінантність одного елементу. Фокусування на одному головному елементі або технічному прийомі в межах завдання дозволяє студенту детально опрацювати його нюанси та досягти високого рівня виконання.

5. Логічна прогресія рухів. Послідовність рухів у завданні повинна бути логічно обґрунтована та спрямована на досягнення конкретних навчальних цілей.

6. Обов'язкова білатеральність. Виконання комбінацій із двох ніг є невід'ємною частиною класичного танцю, оскільки розвиває симетрію, координацію та сприяє гармонійному розвитку тіла.

7. Баланс фізичного та психологічного навантаження. Раціональне співвідношення фізичного (силового), технічного, психічного та емоційного навантаження забезпечує оптимальний розвиток танцівника, запобігаючи перенапруженню та травмам тощо [2, с. 88].

Екзерсис біля станка, як фундаментальна складова підготовки танцівника, вимагає від викладача глибокого розуміння анатомії та кінезіології. Кожне рухове завдання має бути розглянуте як комплексний процес, що включає не лише технічне виконання, але й розвиток м'язової пам'яті, координації та проперцепції. Свідоме опрацювання кожного елемента дозволяє хореографу не просто відтворювати рухи, а формувати індивідуальний та ефективний руховий апарат.

Ключовим аспектом екзерсису є розвиток усвідомлення власного тіла, що дозволяє танцівнику відчувати тіло в просторі, контролювати його рухи та виражати через них різноманітні емоції. Кожна комбінація вправ – це не просто сума рухів, а своєрідна мініатюра, де технічне виконання органічно поєднується з музикальністю та драматичністю. Саме цей синтез дозволяє розвивати у танцівників артистизм та сценічну харизму.

Концепція музикальності, як слушно зазначає Т. Путіліна, є багатогранним феноменом, що охоплює низку ключових компонентів, критично важливих для успішної хореографічної практики, серед яких головними є наступні:

1. Ритмічна синхронізація, яка передбачає здатність до інтеграції рухів танцівника з музичним ритмом. Важливо підкреслити, що музичний ритм – це не просто механічне відтворення часових часток. Натомість, це експресивний елемент, що надає танцю динаміки та емоційної виразності. На початкових етапах тренінгу студентам необхідно опанувати базові музичні та хореографічні ритми в таких розмірах, як 2/4 та 4/4. Це створює міцний фундамент для подальшого розвитку. Згодом, тренувальний процес може бути розширений за рахунок впровадження складніших ритмічних структур, таких як 3/4, 6/8 та інші, що сприяє розвитку більш витонченого відчуття ритму та музикальності. Також варто робити акцент на розвитку ритмічного інтелекту – здатності не тільки відтворювати, але й інтерпретувати ритм, вносячи в танець індивідуальність та художню виразність.

2. Тематична репрезентація, яка фокусується на свідомому сприйнятті музичної теми (мелодії) та її трансформації в хореографічний наратив. Танцівник повинен не просто рухатись під музику, а й розуміти її зміст, емоційний контекст та структуру. Цей процес передбачає аналіз мелодичної лінії, гармонії, динаміки та інших музичних елементів. Успішна тематична репрезентація вимагає від хореографа глибокого розуміння музичного твору та здатності до його інтерпретації засобами танцювального мистецтва. Важливим є використання візуалізації музики – створення в уяві танцівника образів та відчуттів, що відповідають музичному матеріалу.

3. Інтонаційна чутливість, яка стосується здатності розрізняти та відтворювати інтонації музичної теми. Інтонація в музиці – це не тільки висота звуку, але й його емоційне забарвлення, динаміка, тембр. Розвинена інтонаційна чутливість дозволяє танцівнику більш тонко реагувати на музичний матеріал, передаючи його емоційний зміст через рухи тіла. Цей процес можна порівняти з емоційним відгуком на музику, що трансформується в хореографічну експресію. Для розвитку інтонаційної чутливості можна використовувати вправи на слуховий аналіз музики, а також імпровізаційні завдання, що стимулюють спонтанну реакцію на музичні нюанси [4, с. 179].

Як зазначає Я. Федотова, у контексті хореграфічних дисциплін, музика відіграє роль не просто акомпанементу, а скоріше інтегрального середовища, в якому культивується виразність рухів, емоційність та експресивність перформансу. Відповідно, педагог-хореограф повинен акцентувати увагу не лише на розвитку ритмічного інтелекту студентів, але й на формуванні міцного емоційно-дієвого коннекту між музикою та танцем [5, с. 360]. Розглянемо це детальніше.

1. Музика як емоційно-образний фундамент. Музична тема повинна сприйматися не як абстрактна звукова послідовність, а як емоційно-образний бекграунд, що є першоджерелом та фундаментом танцювальної композиції. Важливо відійти від концепції формального виконання рухів під музику, натомість, стимулюючи здобувачів освіти до глибокого емоційного занурення в музичний матеріал. Цей підхід сприяє розвитку арт-компетенцій, що дозволяють танцівнику не просто відтворювати рухи, а й наповнювати їх змістом та емоційною глибиною.

2. Інтеграція інтонацій та пластичної експресії. Здатність щиро та захоплено «поринати» в музичні інтонації трансформує процес навчання з механічного відтворення рухових схем у живу художню творчість. Студенти починають сприймати навчальні завдання не як набір вмінь та навичок, а як можливість для самовираження через пластику. Цей процес передбачає розвиток кінестетичного інтелекту – здатності відчувати та контролювати рухи свого тіла у просторі та часі, а також емоційного інтелекту – здатності розпізнавати та передавати емоції через рух.

3. Створення емоційної атмосфери. Викладач повинен створити в класі хореографічних дисциплін атмосферу, що сприяє емоційній відкритості та креативності. Важливо використовувати різноманітні методики, такі як вправи, асоціативне мислення та музичну імпровізацію, що стимулюють студентів до пошуку індивідуальних способів вираження емоцій через рух. Застосування мультимедійних ресурсів, таких як відеозаписи виступів видатних танцівників, онлайн майстер-класи та ін., також може сприяти розвитку естетичного смаку та натхненню здобувачів освіти.

4. Фідбек та рефлексія. Важливим елементом навчального процесу є фідбек (feedback) – зворотний зв'язок між викладачем та студентами. Викладач повинен надавати конструктивні коментарі щодо виконання рухів, акцентуючи увагу не лише на технічній точності, але й на емоційній виразності. Регулярна рефлексія – аналіз власних відчуттів та вражень від виконання також сприяє розвитку самосвідомості та усвідомленому підходу до танцювальної практики [6, с. 280].

Формуючи структуру класичного екзерсису в контексті занять українським народним танцем, викладач-хореограф повинен інтегрувати технічний аспект з артистичним перформансом, культивуючи в студентів креативний підхід до виконання базових елементів. Індикаторами досягнення експресії є наявність наративної логіки рухів у розкритті художнього образу танцю; емоційно-візуальна репрезентація кожного окремого руху, хореографічної комбінації, навчального етюду та повне занурення в емоційно-психічний стан, що створює емоційний імпульс тощо.

Експресія та емоційність надають рухам специфічного характеру, настрою та почуття, формуючи певний вайб. Наприклад, такі емоційні стани, як смуток та радість, сміх та горе, хвилювання та темперамент, можуть бути трансльовані через пластику, міміку та жестикуляцію, зберігаючи при цьому канони класичної хореографії та не порушуючи академічні рамки.

Принциповою метою класичного екзерсису біля станка є розвиток фізичних якостей

танцівника та формування технічної бази, необхідної для виконання складних хореографічних завдань. Систематичне повторення спеціально підібраних вправ сприяє розвитку м'язової пам'яті та автоматизації рухів. Екзерсис біля станка є фундаментом для подальшого вивчення більш складних комбінацій та вправ на середині зали. Комбінації вправ повинні бути побудовані таким чином, щоб забезпечити закріплення раніше вивченого матеріалу та введення нових елементів, що дозволяє поступово ускладнювати завдання та підвищувати рівень технічної підготовки майбутнього фахівця в галузі хореографічного мистецтва.

Екзерсис на заняттях з дисципліни «Український народний танець» починається з виконання спеціалізованих вправ на розігрів м'язів ніг. Основу цього комплексу складають battement tendus, battement tendu pour le pied та battement tendu jeté, які виконуються у різних позиціях та темпах. Поступове збільшення амплітуди рухів та темпу виконання дозволяє плавно підготувати м'язи до більш інтенсивних навантажень. Важливою складовою розігріву є правильна техніка виконання вправ, яка забезпечує ефективність тренування та запобігає травмам.

Заняття класичного танцю традиційно розпочинається з виконання demi plie та grand plie у поєднанні з різноманітними port de bras. Demi plie, як ізолююча вправа, спрямована на розтягнення ахіллового сухожилля та підготовку гомілковостопного суглоба до подальших навантажень. Grand plie, в свою чергу, сприяє розвитку гнучкості та сили м'язів тазостегнового суглоба, що є необхідною умовою для виконання виворотних рухів. Demi plie є фундаментальним елементом класичної техніки і часто використовується як підготовча вправа перед виконанням стрибків.

Grand plie відіграє визначальну роль у розвитку чоловічої танцювальної техніки. Глибоке присідання, виконане з дотриманням усіх технічних вимог, є основою для виконання складних чоловічих рухів, таких як присідання, підскоки та різноманітні акробатичні елементи. Еластичність та сила, розвинені завдяки регулярному виконанню grand plie, дозволяють танцівникам виконувати рухи з більшою легкотою та виразністю.

Вправи battement tendu та battement tendu jeté відіграють ключову роль у формуванні технічної досконалості танцівника. Систематичне виконання цих вправ сприяє розвитку сили м'язів ніг, формуванню чіткої лінії стопи та розвитку відчуття балансу. В народному танці, де велика увага приділяється точності та виразності рухів, батмани є невід'ємною частиною технічного арсеналу танцівника. Використання батманів у різних комбінаціях дозволяє додати рухам плавність та витонченість.

Вправа rond de jambe parterre є незамінним інструментом для розвитку гнучкості та сили м'язів тазостегнового суглоба. Кругові рухи ногою по підлозі на різних рівнях сприяють формуванню правильного виворотного положення стегна та покращенню контролю над рухами. Включення rond de jambe parterre у навчальний план танцівника є важливим етапом у розвитку його технічних навичок. Застосування rond de jambe parterre у поєднанні з port de bras та рухами корпусу дозволяє досягти більшої виразності та різноманітності рухів.

Battement fondu, незважаючи на свою технічну складність, є рухом, який може бути виконаний з великою виразністю. Плавний перехід від plie до releve, супроводжуваний м'якими рухами рук, створює відчуття легкості та грації. Battement fondu є важливим інструментом для розвитку артистичних якостей танцівника та створення виразних образів.

Вправа battement frappé є ефективним засобом для розвитку сили та витривалості м'язів гомілки та стопи. Чіткі, різкі рухи, характерні для цього елемента, сприяють формуванню сильної, натягнутої стопи, що є необхідною умовою для виконання багатьох технічних елементів класичного танцю. Регулярне виконання battement frappé дозволяє танцівникам розвинути швидкість, точність та координацію рухів.

Rond de jambe en l'air, виконаний з дотриманням усіх технічних вимог, має не лише функціональне, але й естетичне значення. Швидкі, чіткі рухи ноги по колу створюють відчуття легкості та витонченості. Завдяки rond de jambe en l'air танцівник може розвинути своє відчуття лінії та форми, що є важливим для створення виразних та красивих образів. Виконання rond de jambe en l'air на 90 градусів дозволяє додати рухам більшої амплітуди та динаміки.

Adajio займає особливе місце в навчальному процесі, особливо при роботі з жіночою групою. Систематичне виконання вправ, починаючи від простих елементів, таких як releve і developpe, і закінчуючи складними комбінаціями з port de bras та поворотами, сприяє розвитку стійкості, гнучкості та координації. Adajio дозволяє танцівницям опанувати мистецтво плавного переходу від однієї пози в іншу, що є необхідною умовою для створення виразних та красивих хореографічних образів.

Grand battement jeté є синтезом усіх попередніх вправ екзерсису біля станка. Він вимагає від танцівника високого рівня координації, сили та гнучкості. Завершення екзерсису releve на півпальцях, розтяжками та перегинами корпусу дозволяє плавно перейти від динамічних рухів до статичних поз, що сприяє розвитку відчуття балансу та контролю над тілом. Цей комплекс вправ є важливим для розвитку загальної фізичної підготовки танцівника та підготовки його до виконання складних хореографічних композицій.

Темп виконання екзерсису є важливим педагогічним інструментом, який дозволяє досягти поставлених навчальних цілей. Вибір темпу залежить від рівня підготовки танцівників, складності виконуваних вправ та загальної мети заняття. Поступове збільшення темпу від повільного до швидкого сприяє розвитку координації, витривалості та точності виконання рухів. Варіювання темпу дозволяє підтримувати інтерес танцівників та уникнути монотонності. Паузи під час виконання екзерсису можуть бути доцільними лише у випадках, коли необхідно акцентувати

увагу на певних деталях техніки або виправити помилки.

Екзерсис на середині зали є важливим етапом підготовки танцівника до виконання складних хореографічних композицій. Робота в просторі сприяє розвитку загальної фізичної підготовки, зміцненню м'язів кора, покращенню координації та балансу. Обертання є ефективним засобом для розвитку вестибулярного апарату та зміцнення м'язів тулуба. Досконале володіння технікою обертання дозволяє танцівнику виконувати складні піруети та інші обертальні рухи, які часто зустрічаються в сучасних хореографічних композиціях.

Техніка виконання обертань в українському народному танці має свої особливості. Крім досконалого володіння базовими технічними елементами, такими як піруети, важливо розвинути відчуття балансу, координації та орієнтації в просторі. При виконанні обертань з просуванням необхідно чітко розраховувати свої рухи, щоб уникнути зіткнень з іншими танцюристами. Правильне розподілення простору танцювального майданчика дозволяє створити візуально привабливу композицію і підкреслити індивідуальність кожного танцюриста.

Allegro є кульмінацією заняття, що вимагає від танцівників максимальної віддачі та технічної досконалості. Поступове нарощування складності стрибків, починаючи від простих елементів, таких як petit jeté, і закінчуючи складними комбінаціями, сприяє розвитку сили, витривалості та координації. Темп виконання стрибків визначається викладачем індивідуально для кожної групи, з урахуванням можливостей студентів та поставлених навчальних цілей. Особлива увага приділяється техніці виконання стрибків, що забезпечує безпеку і ефективність тренувань. Стрибки є основою багатьох танцювальних стилів, зокрема українського гопака, джигітівки, кавказьких народних танців, іспанського танцю басків тощо. У жіночому танці стрибки також відіграють важливу роль, хоча і виконуються в більш витонченій манері.

Процес створення хореографічних композицій вимагає від викладача не лише знання технічних аспектів танцю, але й глибокого розуміння принципів педагогіки. Комбінування вправ повинно бути не лише фізично ефективним, але й сприяти розвитку творчих здібностей студентів. Кожна комбінація має бути логічно пов'язана з попередньою і підготовляти до наступної, створюючи цілісну хореографічну структуру. Такий підхід дозволяє розвивати у танцівників не лише технічну досконаліть, але й художньо-артистичну виразність, а також сприяє формуванню професійної пам'яті.

Класичний екзерсис, хоча й має самостійну освітню мету, завжди підпорядкований загальній концепції постановки. Методичні завдання, спрямовані на підтримку професійної форми танцівника є невід'ємною частиною творчого процесу. Пропонована викладачем семантична структура хореографічних комбінацій, усвідомлювана та виконувана студентами, сприяє розвитку їхньої здатності до емоційної інтерпретації танцювальних образів. Завдяки комплексному впливу на емоційну, фізичну та духовну сфери особистості, класичний танець стимулює самовдосконалення майбутніх хореографів та їхній творчий ріст.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У контексті розвитку та збереження автентичності українського народного танцю, класична хореографія відіграє фундаментальну роль у навчально-творчій діяльності професійних та аматорських народних хореографічних колективів. Вона слугує не просто додатковим елементом, а є базовим фундаментом, що забезпечує необхідну технічну підготовку хореографів для якісного виконання та інтерпретації складних хореографічних елементів, притаманних українській народній традиції.

Щоденний екзерсис біля станка — це не формальна рутина, а стратегічно важливий елемент професійної підготовки кожного танцівника, незалежно від його досвіду та попередньої підготовки. Ця щоденна практика сприяє не тільки розвитку фізичної сили, витривалості та гнучкості, але й формуванню правильної постави, координації рухів, відчуття ритму та музикальності. Регулярні вправи біля станка дозволяють танцівнику глибше зрозуміти принципи побудови руху, розвинути м'язову пам'ять та контроль над власним тілом, що є критично важливим для точного та виразного виконання елементів українського народного танцю.

Систематичні заняття класичним танцем сприяють не лише формуванню, але й постійному вдосконаленню технічних навичок, які є основою професійної майстерності. Класична хореографія з її чіткими позиціями, лініями та вимогами до виконання рухів створює міцний фундамент для опанування різноманітних технік та стилів, включаючи складну та багатогранну мову українського народного танцю. Завдяки класичному тренінгу, танцівник отримує необхідний інструментарій для якісного виконання стрибків, обертань, рухів з використанням елементів народної хореографії, зберігаючи при цьому легкість, витонченість та виразність. Таким чином, класичний танець є невід'ємною складовою професійної підготовки танцівника українського народного танцю, забезпечуючи йому необхідну базу для творчого розвитку та досягнення високого рівня виконавської майстерності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зайцев В. Основи народно-сценічного танцю. Вінниця: Нова книга, 2007. 416 с.

2. Карлицька С. В., Копієвський О. Д. Класичний екзерсис в ансамблі народного танцю: методичні принципи та структура. *Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць.* 2020. Вип. 38. С. 85–90.

3. Кирильчук Н. Народно-сценічний екзерсис як засіб формування професійних навичок майбутніх фахівців-хореографів. *Вісник Львівського університету. Серія: Мистецтво*. Львів. 2014. Вип. 14. С. 131–136.

4. Путіліна Т. М. Місце класичного танцю у формуванні творчої особистості студентів-хореографів. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. Київ. 2017. Вип. 134. С. 178–187.

5. Федотова Я. П. Інноваційні методи викладання в танцювальній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні*

науки. 2024. Вип. 215. С. 360–364. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-360-364.

6. Федотова Я. П. Роль хореографії в культурній спадщині України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 216. С. 284–288. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-284-288.

REFERENCES

1. Zaytsev, V. (2007). Osnovy narodno-stsenichnoho tantsyu [Fundamentals of folk stage dance. Vinnytsia]. Vinnytsya. 416 s. [in Ukrainian]

2. Karlytska, S. V., Kopiyevskyy, O. D. (2020). Klasychnyy ekzersys v ansambli narodnoho tantsyu: metodychni pryntsypy ta struktura [lassical exercise in a folk dance ensemble: methodological principles and structure]. Kyiv. Vyp. 38. S. 85–90. [in Ukrainian]

3. Kyrylchuk, N. (2014). Narodno-stsenichnyy ekzersys yak zasib formuvannya profesiynykh navychok maybutnikh fakhivtsiv-khoreohrafiv [Folk stage exercise as a means of forming professional skills of future choreographers]. Lviv. Vyp. 14. S. 131–136. [in Ukrainian]

4. Putilina, T. M. (2017). Mistse klasychnoho tantsyu u formuvanni tvorchoyi osobystosti studentiv-khoreohrafiv [The place of classical dance in the formation of the creative personality of choreographer students]. Kyiv. Vyp. 134. S. 178–187. [in Ukrainian]

5. Fedotova, Ya. P. (2024). Innovatsiini metody vykladannia v tantsiuvalnii osviti [Innovative teaching methods in dance education]. Kropyvnytskyi. Vyp. 215. S. 360–364. [in Ukrainian]

6. Fedotova, Ya. P. (2024). Rol khoreohrafii v kulturnii spadshchyni Ukrainy [The role of choreography in the cultural heritage of Ukraine]. Kropyvnytskyi. Vyp. 216. S. 284–288. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СИВОКОНЬ Юрій – старший викладач кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі хореографічнго мистецтва.

ПЕЧЕНЕНКО Максим – Заслужений діяч мистецтв України, викладач кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, художній керівник та головний балетмейстер народного хореографічного ансамблю «Світанок» (м. Кропивницький).

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі хореографічнго мистецтва.

ПЕЧЕНЕНКО Світлана – викладач кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі хореографічнго мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SYVOKON Yuriy – Senior Lecturer at the Department of Art of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future specialists in the field of choreographic art.

PECHENENKO Maksym – Honored Artist of Ukraine, Lecturer at the Department of Art of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Artistic Director and Chief Ballet Master of the Folk Choreographic Ensemble «Svitanok» (Kropyvnytskyi).

Scientific interests: professional training of future specialists in the field of choreographic art.

PECHENENKO Svitlana – Lecturer at the Department of Art of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future specialists in the field of choreographic art.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК: 378.046.4:37.091.3
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-446-452

ГОЛІВЕР Надія –
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету
ORCID: https://orcid.org/0000000292522839
e-mail: nadiyaholiver@knu.edu.ua

КОСТІНА Людмила –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3980-7349
e-mail: kostina@knu.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Й ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу теоретико-практичних засад безперервного професійного розвитку (БПР) викладачів іноземних мов у контексті інноваційної педагогічної діяльності та процесів інтернаціоналізації вищої освіти з метою обґрунтування ефективної технології БПР викладачів іноземних мов. Актуальність теми зумовлена необхідністю модернізації підготовки педагогів згідно з глобальними трансформаціями, рекомендаціями Ради Європи та державною політикою України. Висвітлено суперечності між динамікою технологічних змін і дефіцитом інноваційних моделей підвищення кваліфікації з посиленням в умовах воєнного стану. Метою роботи є дослідження принципів інноваційної педагогічної діяльності та розроблення технології БПР викладачів іноземних мов. Узагальнено наукові підходи до професійного вдосконалення, роль інституційної політики та світові тенденції, які впливають на якість викладання мов.

Представлено результати науково-дослідної роботи кафедри іноземних мов Криворізького національного університету, реалізованої у два етапи: теоретико-методологічний та навчально-методичний. Охарактеризовано ключові здобутки кожного етапу. Особливу увагу приділено розробленій уніфікованій технології БПР викладачів іноземних мов, що ґрунтується на принципах професійного діалогу, колегіальної співпраці та контекстуалізації змісту навчання. Технологію представлено як структуровану, багатокомпонентну систему, що спрямована на забезпечення сталого професійного зростання педагогів. Технологія реалізовано в межах кафедрального проєкту «ShareLab» — платформи для професійної взаємодії викладачів України. Доведено, що запропонована технологія сприяє розвитку професійної автономії викладачів та якості іншомовної підготовки студентів.

Результати слугують основою для модернізації системи БПР і можуть бути використані науковцями та керівниками освітніх програм. Перспективи подальших розвідок пов'язані з удосконаленням ефективної культури БПР, розробленням критеріїв оцінювання діяльності педагогів та впровадженням нейробіологічних підходів у навчання.

***Ключові слова**: безперервний професійний розвиток, викладачі іноземних мов, інтернаціоналізація вищої освіти, інноваційна педагогічна діяльність, уніфікована технологія безперервного професійного розвитку (БПР), ShareLab.*

HOLIVER Nadiia –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages of
Kryvyi Rih National University
ORCID: https://orcid.org/0000000292522839
e-mail: nadiyaholiver@knu.edu.ua
KOSTINA Liudmyla –
PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages of
Kryvyi Rih National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3980-7349
e-mail: kostina@knu.edu.ua

TECHNOLOGY OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AS THE BASIS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES AND INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION

The study analyzes the theoretical and practical foundations of continuing professional development (CPD) for foreign language teachers within the framework of innovative pedagogical activity and the internationalization of higher education, aiming to substantiate an effective CPD technology. The relevance of the topic stems from the necessity to modernize teacher training in alignment with global transformations, Council of Europe recommendations, and Ukrainian state policy. The study highlights the contradictions between the rapid dynamics of technological shifts and the lack of innovative professional development models, which have intensified under the conditions of martial law.

The aim is to investigate the principles of innovative pedagogical activity and design a comprehensive CPD technology for foreign language teachers. It summarizes scientific approaches to professional improvement, the role of institutional policy, and global trends affecting the quality of language instruction. The paper presents the findings of research conducted at the Department of Foreign Languages of Kryvyi Rih National University, implemented in two stages: theoretical-methodological and educational-methodical. Particular emphasis is placed on a unified CPD technology based on the principles of professional dialogue, collegial cooperation, and content contextualization. Designed as a structured, multi-component system for sustainable professional growth, this technology is implemented through the «ShareLab» project—a platform for professional interaction among Ukrainian educators. The study demonstrates that the proposed technology fosters teacher professional autonomy and enhances the quality of students' foreign language competence.

The findings serve as a methodological foundation for modernizing the CPD system and are valuable for scholars and educational program managers. Future research prospects involve fostering an effective CPD culture, developing performance evaluation criteria for educators, and integrating neurobiological approaches into the teaching process.

***Key words:** continuing professional development, foreign language teachers, internationalization of higher education, innovative pedagogical activity, unified CPD technology, ShareLab.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Важливість організації ефективного професійного розвитку викладачів з урахуванням сучасних вимог суспільства і позитивного досвіду зарубіжних країн відображена в таких державних законодавчих документах, як Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2002), Концепція педагогічної освіти (1999), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції у європейський освітній простір (2004), Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні (2008), Біла книга національної освіти України (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо.

Ключовою необхідністю для пошуку підходів до якісного викладання мов є дотримання рекомендацій Ради Європи щодо освітньої політики з вивчення іноземних мов, які регламентують нові вимоги до викладача іноземної мови; рівня його фахової й професійної компетентності; здатності провадити інноваційну педагогічну діяльність й готовності до забезпечення європейської якості освіти [3]. Іншою мотиваційною спонукою є Державна політика щодо обов'язкового вивчення громадянами України іноземної мови та її впровадження у державне управління, науку й бізнес, що відображена у Концепції Державної цільової національно-культурної програми сприяння вивченню та застосуванню англійської мови в Україні на 2026-2030 рр. Зазначені цілі Концепції актуалізують підвищення якості викладання іноземних мов та виробляння більш успішних підходів до розвитку професійної компетентності викладачів [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспектність професійного розвитку педагогічних

працівників в умовах інтернаціоналізації вищої освіти потребує систематичного, поглибленого та багаторівневого вивчення із залученням вітчизняних та зарубіжних джерел.

Аналіз фундаментальних досліджень вітчизняних науковців показав різноплановість професійного вдосконалення викладачів: стратегічний аспект (О. Дубасенюк, Л. Хомич, Л. Хоружа), особливості педагогічної майстерності (О. Лавріненко, В. Олійник, М. Солдатенко); підвищення кваліфікації (В. Базуріна, Н. Клокар, Т. Сорочан); когнітивні технології в освіті (О. Лаврентьєва, О. Кучма) тощо. Наукові здобутки щодо вивчення особливостей якості викладання, інтернаціоналізації вищої освіти у зарубіжних країнах бачимо у працях таких українських дослідників, як: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, В. Гаманюк, М. Дебич, Л. Дяченко, О. Лацишина, Л. Лук'янова, Н. Мукан, О. Овчарук, Л. Пуховська та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять наукові праці зарубіжних дослідників, як: Г. де Віта (H. de Wit), Л. Говард (L. Howard), Л. Інгварсона (L. Ingvarson) Х. Крейга (H. Craig), Д. Лінча (D. Lynch), Дж. Найт (J. Knight), Х. Тімперлей (H. Timperlay), Р. Тормі (R. Tormey), які присвячені вивченню технологій професійного розвитку; принципів інноваційної педагогічної діяльності; транснаціонального виміру розвитку вищої освіти; особливостей інтернаціоналізації вищої світи тощо. Принагідно зазначимо про висвітлювання важливого у контексті даного дослідження питання інтернаціоналізації вищої освіти у джерелах зарубіжних організацій, зокрема ЮНЕСКО, ОЕСР, Британської Ради, Ради Європи тощо.

Мета статті – дослідження принципів інноваційної педагогічної діяльності та висвітлення теоретичної й практичної складової розробленої технології безперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для нашого дослідження важливим є як *теоретичне* осмислення явища професійного розвитку викладачів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти, так і висвітлення власних *практичних* результатів інноваційної педагогічної діяльності.

Зростання масштабу викладання іноземних мов, англійської зокрема, у різних секторах освіти зумовлює підвищення вимог до рівня мовної компетентності та професійного розвитку викладачів. У фокусі більшості реформ освітньої системи України – довоєнного часу та воєнного періоду – завдання підсилення володіння англійською мовою серед педагогів. Пріоритетної уваги набуває завдання підсилення володіння англійською мовою серед педагогів. На думку D. Freeman та співавт. [7], такий рівень уваги засвідчує визначальну роль педагогів англійської мови у формуванні мовної компетентності тих, кого вони навчають. Відповідно, забезпечення їхньої власної професійної компетентності становить критично важливий чинник якості мовної освіти, оскільки лише висококваліфіковані викладачі здатні сприяти формуванню компетентних користувачів англійської мови.

Зазначимо, що в умовах освітньої глобалізації сфера викладання англійської мови в Україні перебуває у постійному розвитку та демонструє високий рівень динамічності. Це зумовлює потребу педагогів у систематичному професійному вдосконаленні, яке дозволяє своєчасно реагувати на зміни у методичних підходах, освітніх технологіях та змісті навчання. Окрім того, значна плинність кадрів, характерна для галузі [6; 14], підсилює потребу у створенні комплексних програм підтримки професійного зростання, імплементації перевірених традиційних й інноваційних підходів, технологій тощо [8; 11].

Констатуємо, що науковці рекомендують широкий спектр заходів і практик, спрямованих на забезпечення сталого професійного розвитку педагогів-мовників. Зокрема, J. C. Richards та співавт. [13] наголошують на важливості різноманітних форм професійного навчання, які сприяють підвищенню якості викладання й підтримують педагогів у процесі їхнього безперервного фахового зростання. Отже, безперервний професійний розвиток, пов'язаний з імплементацією нових освітніх реформ й організований компетентними органами, є, у цілому, професійним обов'язком педагогів в усіх країнах світу, в Європі і її регіонах зокрема [4].

З огляду на останні тенденції та актуальні концепції глобальної освіти, висвітлені, зокрема, у працях Н. Авшенюк [1] і М. Дебич [2], ефективна організація освітніх процесів залежить від комплексного підходу на державному й інституційному рівнях, індивідуальної траєкторії педагогів, попри наявність низки перешкод розвитку глобальної освіти [2, с. 310].

Глобалізація, або інтернаціоналізація, вищої освіти передбачає наявність політичної волі з боку керівництва держави щодо створення сприятливого нормативно-правового середовища, освітньої політики та відповідних умов для її реалізації. Водночас вирішальна роль належить й університетському керівництву, яке забезпечує впровадження необхідних процедур та формування освітнього середовища [12, с. 183]. Зауважимо, що для одних воно охоплює спектр міжнародних активностей – академічну мобільність викладачів і студентів, спільні освітні проєкти, міжнародні програми та дослідницькі ініціативи [15]. Для інших це передусім комерціалізація освітніх послуг на міжнародному рівні шляхом франчайзингу, відкриття філій університетів за кордоном або впровадження дистанційних технологій навчання [9].

Узагальнення наведених положень дає підстави стверджувати, що ефективно організований і орієнтований на принципи інтернаціоналізації освіти професійний розвиток викладачів сприяє підвищенню індивідуальної професійної результативності викладачів, зростанню рівня іншомовної підготовки студентів, зміцненню колективного потенціалу університету та розвитку інноваційних педагогічних практик.

Отже, з огляду на аналіз теоретичної складової дослідження, викладання іноземних мов у контексті інтернаціоналізації вищої освіти – це ключовий елемент інноваційних технологій освітнього процесу. У цьому контексті доцільно розглянути практичну складову нашого дослідження, а саме, розроблення *технології безперервного професійного розвитку* (БПР) викладачів іноземних мов.

Кафедра іноземних мов Криворізького національного університету свідомо визначає пріоритетом саме стале безперервне професійне вдосконалення своїх працівників, яке характеризується як *процес*, що має безпосередній вплив на навчання студентського складу, їх досягнення і залучення до навчально-виховного процесу.

Науково-педагогічний склад кафедри активно долучається до різноманітних інноваційних практик професійного розвитку викладачів іноземних мов (національні й міжнародні проєкти); розробляє і впроваджує ефективні інструменти професійного вдосконалення викладачів тощо. Виходячи з вищезазначеного, протягом декількох років кафедра проводила науково-дослідну роботу (НДР), спрямовану на отримання поглибленого знання інноваційних і демократичних практик БПР викладачів іноземних мов, сутності і принципів інтернаціоналізації; покращення інноваційної педагогічної діяльності; отримання високих показників рівня іншомовної компетентності студентів тощо.

На початку роботи, яка складалася з двох етапів, викладачі кафедри іноземних мов мали таку **робочу гіпотезу** – поглиблене знання інноваційних і демократичних практик БПР викладачів іноземних мов, сутності і принципів інтернаціоналізації освіти потребує якісного професійного вдосконалення викладачів, покращення їхньої інноваційної діяльності, досягнення високих показників рівня іншомовної компетентності студентів. Розглянемо результати, отримані в межах НДР кафедри іноземних мов (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика змісту етапів НДР та ключових результатів

Етапи НДР (рік)	**Експозе етапів**	**Отримані результати етапів. Звітна документація**
І етап (2023-2024)	*Теоретико-методологічний* Виявлення провідних теорій, концепцій, ідей, вихідних параметрів, дефініцій, які обумовлюють розуміння процесів безперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов та сутності й принципів інтернаціоналізації освіти. Дослідження фактичних даних теми: аналіз, узагальнення і синтез.	Вивчення, визначення й конкретизація: • понятійного апарату НДР; • сучасних досліджень особливостей БПР викладачів іноземних мов (системний, структурний, змістовий компоненти); • сутності й принципів процесу інтернаціоналізації (міжнародний, вітчизняний, локальний контекст); • методологічних підходів до дослідження БПР викладачів кафедри іноземних мов у процесі інтернаціоналізації освіти; • теоретичних і практичних можливостей розроблення та впровадження конструктивних ідей зарубіжного й вітчизняного досвіду та інноваційних практик на базі кафедри. *Звітна документація* Наукові опрацювання викладачів, результати яких висвітлено у доповідях на методичних та наукових семінарах кафедри і науково-методичних заходах різних рівнів; звітність з виконання Плану безперервного професійного розвитку викладачів кафедри.
ІІ етап (2025)	*Навчально-методичний* Розроблення та аналіз конструктивних ідей, інноваційних практик та впливу форм і методів БПР викладачів в умовах інтернаціоналізації освіти та опрацювання рекомендацій щодо покращення якості викладання й студентської іншомовної компетентності. Практична реалізація напрацювань з теми. Підвищення ефективності управління процесами інтернаціоналізації.	*Отримані результати*: • організація досліджень з виявлення продуктивних підходів, практик і методів БПР викладачів кафедри іноземних мов; • оптимізація імплементації процесу інтернаціоналізації у навчальний процес; • здійснення моніторингу й оцінювання прогресу; • участь викладачів у конференціях різного рівня; заходах з методики викладання фахових дисциплін англійською мовою; • реалізація методичної підтримки викладачів інших дисциплін з викладання частини освітніх програм іноземною мовою; • активне запровадження нових ІКТ у викладанні; розширення можливостей дистанційного й віртуального навчання викладачів; • стимулювання співпраці викладачів кафедри для розвитку колективного професіоналізму; • заохочення до закордонних стажувань, конференцій, науково-дослідних проєктів тощо. *Звітна документація* Наукові та науково-методичні праці викладачів; сертифікати; плани відкритих занять; результати моніторингу реалізації дистанційного підходу до навчання; звітність про проведення семінарів, тренінгів та воркшопів з БПР і методики викладання іноземних мов.

Вагомим результатом науково-дослідної роботи стало розроблення ***уніфікованої технології безперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов***, яка ґрунтується на принципах інноваційної педагогічної діяльності та інтернаціоналізації освіти. Головні *цілі* технології такі:

- забезпечення викладачів актуальною професійною інформацією та сприяння формуванню нових педагогічних компетентностей;
- удосконалення традиційних та опанування нових технологій у професійній сфері;
- мінімізація неадаптивних комунікативних і поведінкових патернів у навчальному середовищі, що не відповідають принципам ефективного навчання;
- зміна погляду на проблему і процес навчання; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки колегіальній співпраці в тренінговій роботі.

Розроблена технологія безперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов також ґрунтується на принципі спільного навчання викладачів (collaborative learning). Отже, для технології характерно три *ключові елементи*:

1. підтримка професійного діалогу між викладачами (professional dialogue), спрямованого на обмін досвідом, спільний аналіз педагогічних практик і формування культури колегіальної відповідальності;

2. ефективна професійна співпраця (collaboration), яка забезпечує умови для саморефлексії та самооцінювання викладачів і створює підґрунтя для розвитку їхнього освітнього потенціалу та професійної автономії;

3. контекстуалізація змісту навчання (learning teaching content in context) як цілісна педагогічна система, у межах якої навчальний контент узгоджується з конкретним освітнім контекстом, що визначає його структуру, актуальність та способи педагогічної реалізації.

Структуру уніфікованої технології безперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов утворюють такі взаємопов'язані *компоненти*:

1) цільовий (мета технології, обґрунтування, запит);

2) теоретичний (принципи, підходи до БПР викладачів);

3) змістовий (програми БПР, професійні компетентності викладачів);

4) результативний (сертифікати, дипломи, кваліфікації тощо).

На другому етапі здійснювалася *практична реалізація* визначених цілей, що передбачала організацію досліджень, спрямованих на виявлення ефективних підходів, практик і методів професійного розвитку викладачів кафедри іноземних мов, а також апробацію розробленої технології з урахуванням засад і принципів інтернаціоналізації освіти.

Пропонуємо розглянути проєкт **«ShareLab»** який був створений на базі кафедри іноземних мов Криворізького національного університету в межах післяпроєктної діяльності Британської ради «Англійська мова для університетів». Проєкт було розроблено з метою обговорення актуальних проблем організації викладання в онлайн- та офлайн-режимах в умовах воєнного стану в Україні, ознайомлення викладачів із сучасними можливостями сталого професійного розвитку, а також напрацювання пропозицій і методичних рекомендацій щодо забезпечення якості освітнього процесу в контексті інтернаціоналізації та діджиталізації навчання.

Формат «ShareLab» як інноваційна модель безперервного професійного розвитку викладачів створює умови для колективного обговорення широкого спектра актуальних питань спільнотою викладачів іноземних мов України. У межах роботи проєкту було висвітлено ключові виклики дистанційного навчання, з-поміж яких: зростання педагогічного навантаження та психологічного тиску на викладачів; труднощі, пов'язані з адаптацією застарілих навчальних програм; необхідність трансформації наявних матеріалів і педагогічних практик відповідно до вимог нового глобального освітнього середовища; скорочення часу взаємодії зі студентами; обмежені можливості систематичного контролю їхньої навчальної діяльності тощо.

До можливих причин виникнення зазначених труднощів було віднесено такі чинники: недостатній рівень підготовки викладачів до онлайн-форматів навчання; орієнтація дистанційного викладання переважно на використання доступних технологічних інструментів і платформ; невідповідність навчальних програм сучасним педагогічним підходам; неузгодженість змісту навчальних курсів з актуальними професійними потребами викладачів тощо.

Водночас було розроблено методичні рекомендації щодо шляхів подолання труднощів дистанційного навчання, зокрема: перегляд навчальної програми та її адаптація до дистанційного навчання; інтеграція Moodle та інших LMS у навчальну практику; соціалізація та розвиток професійних навчальних асоціацій; провадження проєктного навчання, проблемних й інтегрованих дидактичних алгоритмів тощо.

Мета проєкту "ShareLab" полягає в об'єднанні науковців та практиків щодо обговорення методичних особливостей викладання іноземних мов в умовах дистанційного і змішаного навчання; ознайомлення з актуальними можливостями професійного розвитку викладачів; надання пропозицій / рекомендацій щодо забезпечення якості навчання в умовах воєнного стану. З огляду на мету проєкту, розглядаються вітчизняні та зарубіжні методики викладання, ефективні в умовах воєнного стану; стратегії використання інноваційних технологій в опрацюванні мови; особливості психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку викладачів в умовах воєнного та післявоєнного стану тощо.

Водночас проєктні дослідження ґрунтувалися на аналізі комплексу дієвих психолого-педагогічних інструментів викладачів (SWOT, Strategies to foster positivity and motivation, Emergency remote teaching (ERT), gamification); практичних рекомендаціях методологічного харак-

теру щодо навчання в умовах воєнного стану; соціальної та емоційної підтримки освітян як невід'ємної складової ефективної професійної діяльності педагога вищої школи в умовах війни. Значну увагу приділено використанню штучного інтелекту (Copilot, ChatGPT, Gemini) та онлайн-інструментів (Google Translate, Deepl, Mentimeter, WordWall, GSE Teacher Toolkit) у навчальному процесі. Було наведено практичні кейси використання ШІ для створення планів занять, методичних матеріалів, тестів, сертифікатів, а також для організації інтерактивної роботи зі студентами. Особливий інтерес викликали практики впровадження елементів гейміфікації, зокрема створення відео-діалогів за допомогою онлайн-перекладачів, що сприяло розвитку навичок діалогічного мовлення у студентів. Значну увагу приділено проблемі формування «ШІ-грамотності» викладача, зокрема навичкам створення якісних промптів для отримання релевантних результатів від генеративних моделей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Теоретичний аналіз джерел показав актуальність інтеграції вищої освіти України в глобальний простір. Доведено, що концептуальні засади та принципи інтернаціоналізації вищої освіти безпосередньо впливають на якість БПР викладачів іноземних мов. Показовим є розроблення та впровадження в освітню практику технології безперервного професійного розвитку викладачів іноземних мов, яка ґрунтується на принципах інноваційної педагогічної діяльності й інтернаціоналізації освіти; запровадження інноваційного проєкту безперервного професійного розвитку "ShareLab" для викладачів іноземних мов українських та закордонних ЗВО для обговорення, розповсюдження та використання конструктивних ідей вітчизняного й зарубіжного досвіду у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу України.

Досліджено й реалізовано низку конструктивних ідей, інноваційних практик, форм і методів БПР викладачів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти та опрацьовано рекомендації щодо покращення якості викладання і студентської іншомовної компетентності.

Основні результати, ключові положення та джерельна база дослідження можуть використовуватися магістрантами й докторантами у процесі навчання; слугувати імперативами для модернізації професійного навчання, розвитку і діяльності викладачів іноземних мов. Перспективи роботи в означеному напрямі бачимо у використанні критеріїв ефективного оцінювання професійної діяльності викладачів; диференційованого і нейробіологічного навчання; використання інноваційних форм і методів БПР викладачів; підтримці ефективної культури БПР викладачів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навч. пос. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 156 с. ISBN 978-966-2633-64-1.

2. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко, 2019. 408 с. ISBN 978-617-640-443-9.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf.

4. Костіна Л. Організаційна структура професійного розвитку вчителів середніх шкіл в Австралії: рівні реалізації. Педагогіка та психологія. 2017. Вип. 57. С. 201–211. URL: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2025.

5. Постанова Кабінету Міністрів України № 659 (2025). Концепція Державної цільової національно-культурної програми сприяння вивченню та застосуванню англійської мови в Україні на 2026–2030 роки. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/947/94768/6841b79e6256a081100294.pdf. (дата звернення: 20.02.2026)

6. Diaz-Maggioli G. H. Professional Development for Language Teachers. ERIC Digest (EDO-FL-03-03). 2003. URL: https://unitus.org/FULL/0303diaz.pdf.

7. Freeman D., Katz A., Gomez P., Burns A. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal.* 2015. Vol. 69. № 2. P. 129–139. DOI: https://doi.org/10.1093/ELT/CCU074.

8. Holiver N. O., Kostina L. S. Innovative practices of sustainable professional development of ESP teachers in the process of internationalization of education. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology.* 2025. № 1 (29). P. 120–131. DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2025-1-29-11.

9. Knight J. Internationalization remodelled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education.* 2004. Vol. 8 (1). P. 5–6. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315303260832.

10. Knight J. Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers. 2008. DOI: https://doi.org/10.1163/9789087905224.

11. Lavrentieva O., Shabanov S. Information and cognitive technologies as a modern educational trend and social innovation. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф., Дніпро, 5–6 квіт. 2023 р. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля. 2023. С. 211–219. ISBN 978-966-434-560-3.

12. Pleschová G., Simon A. (eds.). Internationalising Teaching in Higher Education. Supporting Peer Learning. Delft: Delft University of Technology. 2022. ISBN: 978-94-6366-537-7.

13. Richards J. C., Farrell T. S. C. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press. 2005. DOI: https://doi.org/10.1017/cbo9780511667237.

14. Sadeghi K., Richards J. C., Ghaderi F. Perceived vs. Measured Teaching Effectiveness: Does Language Proficiency Matter? *RELC Journal.* 2019. Vol. 51 (2). P. 280–293. DOI: https://doi.org/10.1177/0033688219845933.

15. Wang X., Palshkova I., Yakymenko P., Zabiiaka I., Terenko O. The internationalization of teaching: keys to professional development abroad. Revista Amazonia Investiga. 2024. Vol. 13 (80). P. 143–159. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2024.80.08.13.

16. De Wit H., Hunter F. Internationalization of Higher Education at the Crossroads. International Higher Education. Special Issue on Internationalization of Higher Education. 2014. No. 78. P. 2. DOI: https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5796.

REFERENCES

1. Avsheniuk, N. M. (2015). Pedahohika transnatsionalnoi vyshchoi osvity: kontseptualni zasady [Pedagogy of Transnational Higher Education: Conceptual Foundations]: navch. pos. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny. 156 s. ISBN 978-966-2633-64-1. [in Ukrainian]
2. Debych, M. A. (2019). Teoretychni zasady internatsionalizatsii vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid [Theoretical Foundations of Internationalization of Higher Education: International Experience]: monohrafiia. Nizhyn: PP Lysenko. 408 s. ISBN 978-617-640-443-9. [in Ukrainian]
3. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. (2003) [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment] / nauk. red. ukr. vyd. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit. 273 s. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf. [in Ukrainian]
4. Kostina, L. (2017). Orhanizatsiina struktura profesiinoho rozvytku vchyteliv serednikh shkil v Avstralii: rivni realizatsii [Organizational Structure of Professional Development of Secondary School Teachers in Australia: Levels of Implementation]. Pedahohika ta psykholohiia. Vyp. 57. S. 201–211. [in Ukrainian]
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 659. (2025). Kontseptsiia Derzhavnoi tsiliovoi natsionalno-kulturnoi prohramy spryiannia vyvchenniu ta zastosuvanniu anhliiskoi movy v Ukraini na 2026–2030 roky [Concept of the National Target Cultural Program for Promoting the Study and Use of English in Ukraine for 2026–2030]. Retrieved February 20. 2026. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/947/94768/6841b79e6256a081100294.pdf. [in Ukrainian]
6. Diaz-Maggioli, G. H. (2003). Professional Development for Language Teachers. ERIC Digest. URL: https://unitus.org/FULL/0303diaz.pdf. [in English]
7. Freeman, D., Katz, A., Gomez, P., Burns, A. (2015). English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. ELT Journal. 69 (2). P. 129–139. DOI: https://doi.org/10.1093/ELT/CCU074. [in English]
8. Holiver, N. O., Kostina, L. S. (2025). Innovative practices of sustainable professional development of ESP teachers in the process of internationalization of education. Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. № 1(29). S. 120–131. DOI: https://doi.org/10.32342/3041-2196-2025-1-29-11. [in English]
9. Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: Definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 8 (1). S. 5–6. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315303260832. [in English]
10. Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers. DOI: https://doi.org/10.1163/9789087905224. [in English]
11. Lavrentieva, O., Shabanov, S. (2023). Information and cognitive technologies as a modern educational trend and social innovation. In: Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu sotsiokulturnomu prostori [Theory and Practice of Professional Development in an Innovative Sociocultural Environment]: mater. 1-yi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Dnipro. 5–6 kvit. S. 211–219. ISBN 978-966-434-560-3. [in English]
12. Pleschová, G., Simon, A. (eds.). (2022). Internationalising Teaching in Higher Education. Supporting Peer Learning. Delft: Delft University of Technology. ISBN: 978-94-6366-537-7. [in English]
13. Richards, J. C., Farrell, T. S. C. (2005). Professional Development for Language Teachers. Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/cbo9780511667237. [in English]
14. Sadeghi, K., Richards, J. C., Ghaderi, F. (2019). Perceived vs. Measured teaching effectiveness: does language proficiency matter? RELC Journal 50 (2). P. 280–293. DOI: https://doi.org/10.1177/0033688219845933. [in English]
15. Wang, X., Palshkova, I., Yakymenko, P., Zabiiaka, I., Terenko, O. (2024). The internationalization of teaching: keys to professional development abroad. Revista Amazonia Investiga. 13 (80). P. 143–159. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2024.80.08.13. [in English]
16. De Wit, H., Hunter, F. (2014). Internationalization of Higher Education at the Crossroads. International Higher Education. Special Issue on Internationalization of Higher Education. 78. 2. DOI: https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5796. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГОЛІВЕР Надія – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри іноземних мов Криворізького національного університету.

Наукові інтереси: дидактика вищої школи, методика високотехнологічного навчання іноземних мов, безперервний професійний розвиток фахівців педагогічної галузі.

КОСТІНА Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Криворізького національного університету.

Наукові інтереси: неперервна освіта; безперервний професійний розвиток викладачів іноземних мов; нейролідерство; нейролінгвістика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

HOLIVER Nadiia – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Kryvyi Rih National University.

Scientific interests: higher education didactics, methods of high-tech foreign language teaching, continuous professional development of specialists in the field of education.

KOSTINA Liudmyla – PhD in Pedagogy, Associate Professor, of the Department of Foreign Languages, Kryvyi Rih National University.

Scientific interests: lifelong education; continuous professional development of foreign language teachers; neuroleadership; neurolinguistics.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК [159.955.4:784]:[378:[37.011.3-051:78]]
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-452-458

КОСЯК Людмила –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1916-9741
e-mail: mila.kosyak@gmail.com

ОВЧАРЕНКО Наталія –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музичного мистецтва та хореографії
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4874-1716
e-mail: shvager77@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНІ МЕТОДИ У ВОКАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті висвітлено теоретичні та методичні аспекти застосування рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена потребою сучасної мистецької освіти у фахівцях, здатних до усвідомленого вокального виконання, професійного самоконтролю та педагогічної рефлексії у процесі навчання співу.

На думку авторів, традиційна вокальна підготовка, яка орієнтована переважно на формування вокально-технічних навичок, потребує застосування рефлексивних методів, які забезпечують поєднання виконавської та педагогічної складових професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

У статті розкрито зміст поняття «рефлексія», «рефлексивні методи» у контексті вокальної педагогіки; охарактеризовано їх основні різновиди: вокальний самоаналіз, рефлексивний діалог, аудіо- та відеорефлексія, рефлексивний щоденник вокаліста, педагогічне прогнозування; визначено їх педагогічний потенціал. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що рефлексивні методи – це система педагогічних прийомів, спрямованих на усвідомлення студентами власних вокально-технічних дій, психофізіологічних і художніх відчуттів, а також результатів виконавської діяльності. Обґрунтовано, що цілеспрямоване впровадження рефлексивних методів сприяє підвищенню усвідомленості вокального навчання, розвитку здатності до самокорекції, формуванню вокально-педагогічного мислення й професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зроблено висновок про доцільність системного використання рефлексивних методів як ефективного засобу вдосконалення вокальної підготовки у закладах вищої музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: *рефлексія, рефлексивні методи, вокальний самоаналіз, рефлексивний діалог, аудіо- та відеорефлексія, рефлексивний щоденник вокаліста, педагогічне прогнозування, вокальна підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна компетентність.*

KOSYAK Lyudmyla –
Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, assistant professor of the Department of Musical Art and Choreography
of the Kryvyy Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1916-9741
e-mail: mila.kosyak@gmail.com
OVCHARENKO Natalia –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor
of the Department of Musical Art and Choreography
of the Kryvyy Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4874-1716
e-mail: shvager77@gmail.com

REFLECTIVE METHODS IN THE VOCAL TRAINING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

The article highlights the theoretical and methodological aspects of applying reflective methods in the vocal training of future music art teachers. The relevance of the study is determined by the need of contemporary art education for specialists capable of conscious vocal performance, professional self-control, and pedagogical reflection in the process of learning singing.

According to the authors, traditional vocal training, which is mainly focused on the development of vocal and technical skills, requires the introduction of reflective methods that ensure the integration of performance and pedagogical components of the professional activity of future music art teachers.

The purpose of the article is to provide theoretical substantiation and methodological analysis of reflective methods in the vocal training of future music art teachers.

The article reveals the content of the concepts of «reflection» and «reflective methods» in the context of vocal pedagogy and characterizes their main types, namely: vocal self-analysis, reflective dialogue, audio and video reflection, the vocalist's reflective journal, and pedagogical forecasting, as well as determines their pedagogical potential. As a result of theoretical analysis, it was found that reflective methods a system of pedagogical techniques aimed at students' awareness of their own vocal and technical actions, psychophysiological and artistic sensations, as well as the outcomes of their performance activity. It is substantiated that the purposeful implementation of reflective methods contributes to increasing the awareness of vocal learning, developing the ability for self-correction, and forming vocal-pedagogical thinking and professional competence of future music art teachers.

The article concludes that the systematic use of reflective methods is expedient as an effective means of improving vocal training in institutions of higher music and pedagogical education.

Key words: *reflection, reflective methods, vocal self-analysis, reflective dialogue, audio and video reflection, vocalist's reflective journal, pedagogical forecasting, vocal training, future music art teachers, professional competence.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система музично-педагогічної освіти орієнтована на підготовку вчителя музичного мистецтва, здатного не лише якісно виконувати вокальні твори, а й усвідомлено організовувати вокально-педагогічний процес. У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток професійної рефлексії, що забезпечує здатність до

усвідомлення та аналізу власної виконавської діяльності, самоконтролю та самокорекції, критичного мислення та педагогічного прогнозування. Сьогодні зростає потреба у виборі таких рефлексивних методів, які б забезпечували не лише практичне опанування вокальної техніки, але й розвиток професійної рефлексії як основи педагогічної компетентності. Проте у практиці вокального навчання рефлексивні методи часто застосовуються фрагментарно, що зумовлює потребу їх теоретичного осмислення та методичного впорядкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі рефлексії як психологічному чиннику внутрішнього розвитку особистості присвячували свої дослідження українські науковці С. Рудницька та А. Котлярова. Особистісно орієнтований і рефлексивний підходи у підготовці вчителя музичного мистецтва досліджувала Г. Падалка. Теоретичні засади професійної рефлексії як складової підготовки фахівців музичного мистецтва досліджували І. Власенко, Сяо Ці. Розвиток мистецької рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської підготовки вивчали Б. Брилін, А. Козир, В. Міщанчук, О. Олексюк. Рефлексію як один із чинників індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджував Д. Мосін. Різні аспекти актуальної тематики у сфері вокальної педагогіки розкривали у своїх працях такі вітчизняні науковці як: В. Антонюк, Л. Василенко, В. Вихрущ, Н. Гребенюк, О. Гудзь, І. Кліш, О. Маковінська, Н. Овсіюк та ін.

Серед зарубіжних дослідників питаннями рефлексії займалися: Дж. Дьюї (J. Dewey) – базова для рефлексивних методів, концепція рефлексивного мислення; Д. Шон (D. Schön) – «рефлексія в дії» та «рефлексія після дії», що активно застосовується у вокальній педагогіці; Д. Елліот (D. Elliott) – праксеологічний підхід у музичній освіті, усвідомлення виконавської діяльності; Д. Лі (D. Li) – аудіо- та відеорефлексія як метакогнітивна стратегія; Р. Міллер (R. Miller) – усвідомлення тілесних і акустичних процесів співу; Р. Сандберг-Юрстрем (R. Sandberg-Jurström) – акустична рефлексія голосоутворення, аналіз власного звучання; Т. Паркінсон (T. Parkinson) – модель рефлексивної практики для викладачів інструментального та вокального викладання; Е. Георгії-Хеммінг (E. Georgii-Hemming) – роль рефлексії у музичній освіті загалом, включно в індивідуальних практиках вокалу та інструментальних дисциплін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для більш глибокого обґрунтування сутності рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, розглянемо визначення поняття «рефлексія» у психолого-педагогічних та мистецьких дослідженнях.

Рефле́ксія (від лат. reflexio – «повертаюся назад») – метод самоаналізу знань і вчинків, їх значень та меж [8].

Психологічна рефлексія визначається як відображення, міркування сповнене сумнівів, протиріч; самоаналіз власного психічного стану; механізм взаєморозуміння; усвідомлення особою того, як вона сприймається й оцінюється в дійсності іншими індивідами [11].

Педагогічна рефлексія – наслідок взаємодії вчителя з учнем, який полягає у зворотньому зв'язку від учня після засвоєння ним поданої інформації [8].

У науково-педагогічних дослідженнях педагогічна рефлексія розглядається як ключовий механізм професійного саморозвитку вчителя, усвідомлення ним власної діяльності та її результатів. Більшість науковців сходяться на думці, що педагогічна рефлексія: є механізмом усвідомлення й оцінювання педагогічної діяльності; сприяє професійному саморозвитку вчителя; забезпечує гнучкість, варіативність і особистісну спрямованість освітнього процесу; виступає важливою умовою формування професійної компетентності майбутнього педагога [7; 10].

Мистецька рефлексія має важливе значення в системі мистецької освіти, оскільки виступає механізмом усвідомлення, осмислення й оцінювання художнього досвіду особистості. Вона забезпечує глибоке розуміння змісту мистецького твору, власної виконавської діяльності та педагогічних дій, сприяє формуванню цілісного художнього мислення [2; 3; 5; 7].

Мистецька рефлексія сприяє усвідомленню емоційно-ціннісного змісту мистецтва та особистісного ставлення до нього; забезпечує зв'язок між художнім переживанням і раціональним аналізом мистецького явища; формує здатність до самооцінювання та самокорекції виконавської і творчої діяльності; поглиблює інтерпретаційні вміння, необхідні для художньо-виконавської та педагогічної практики; виступає чинником професійного саморозвитку майбутнього вчителя мистецтва [7].

Б. Брилін та А. Козир вважають здатність до мистецької рефлексії важливою ознакою фахової майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки вона забезпечує усвідомлення власних творчих дій, аналіз музично-виражальних засобів та рефлексивне осмислення результатів виконання й педагогічної діяльності [2].

На думку В. Міщанчук, розвиток мистецької рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їх фахової підготовки спрямований на глибоке розуміння самого себе і навколишнього середовища, на пізнання та аналіз власних почуттів, учинків, дій, світоглядних установок, на осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності [5].

Таким чином, рефлексія у психолого-педагогічному та мистецькому контексті розглядається як механізм усвідомлення, аналізу й оцінювання суб'єктом власної діяльності, її результатів і способів здійснення.

У вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва рефлексія набуває особ-

ливого значення, оскільки вокально-виконавська діяльність ґрунтується на тонких тілесних, слухових та емоційно-психологічних відчуттях, які не можуть бути сформовані виключно шляхом зовнішнього контролю з боку педагога.

Н. Овсіюк та О. Маковінська стверджують, що рефлексія у процесі вокальної підготовки виступає як невід'ємна складова професійного самопізнання студентів-вокалістів, яка сприяє глибшому усвідомленню власної виконавської діяльності, аналізу сильних і слабких сторін, побудові ефективних стратегій самовдосконалення та формуванню відповідального ставлення до професійного розвитку [6].

В. Антонюк зазначає, що у процесі вокальної підготовки важливого значення набуває усвідомлення студентом власних відчуттів, вокально-технічних дій і результатів співу, що створює підґрунтя для їх цілеспрямованої корекції та подальшого професійного зростання [1].

На думку О. Олексюк, рефлексивна спрямованість освіти виявляється в здатності студента аналізувати власну виконавську діяльність, усвідомлювати її художній результат і визначати шляхи самовдосконалення [7].

Саме тому виникає потреба в організації навчального процесу на засадах рефлексивного підходу, що передбачає цілеспрямоване використання рефлексивних методів у вокальній підготовці здобувачів освіти.

Спираючись на позиції науковців, *рефлексивні методи* у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно розглядати як систему педагогічних прийомів, спрямованих на усвідомлення студентами власних вокально-технічних дій, психофізіологічних і художніх відчуттів, а також результатів виконавської діяльності. Вони сприяють формуванню здатності до самоспостереження, самооцінювання та самокорекції.

До провідних рефлексивних методів у вокальній підготовці здобувачів освіти відносять: вокальний самоаналіз; рефлексивний діалог; аудіо- та відеорефлексія; рефлексивний щоденник вокаліста; вокально-педагогічне прогнозування.

Метод самоаналізу у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на усвідомленому самоаналізі власної вокально-виконавської діяльності з метою її вдосконалення.

На думку О. Гудзь, вокальний самоаналіз майбутнього вчителя музичного мистецтва базується не лише на усвідомленні власних виконавських дій, але й на виявленні технічних недоліків і художніх досягнень, що сприяє формуванню його професійної самосвідомості [4]. О. Олексюк стверджує, що рефлексивний самоаналіз у процесі вокальної підготовки забезпечує усвідомлення студентом власного досвіду діяльності та перехід від інтуїтивного виконання до свідомо керованого професійного розвитку [7]. Р. Сандберг-Юрстрем вважає, що самоаналіз вокального виконання дає змогу студентам усвідомити, як технічні та виразові рішення впливають на цілісний художній результат [14].

Сутність методу вокального самоаналізу полягає в:

- осмисленні власних вокально-технічних дій (дихання, опора, артикуляція, звукоутворення);
- аналізі художньо-виразних компонентів виконання (інтонація, фразування, динаміка, образність);
- оцінюванні емоційного стану та сценічного самопочуття під час співу;
- зіставленні власного виконання з еталонними зразками та педагогічними вимогами.

Основні етапи рефлексивного вокального самоаналізу:

- самоспостереження (усвідомлення тілесних, дихальних і звукових відчуттів у процесі співу);
- самооцінка (критичне осмислення результату з позиції технічної та художньої доцільності);
- корекція (постановка індивідуальних вокально-педагогічних завдань для подальшої роботи).

Метод рефлексивного діалогу передбачає організацію цілеспрямованої діалогічної взаємодії між викладачем і студентом з метою усвідомленого аналізу вокально-виконавської діяльності, де викладач виконує роль фасилітатора, який спрямовує мислення студента за допомогою рефлексивних запитань, допомагає співвіднести індивідуальні відчуття з вокально-педагогічними вимогами та еталонними зразками виконання [7].

У процесі рефлексивного діалогу здійснюється обговорення вокально-технічних труднощів і досягнень студента, особливостей звукоутворення, дихальної підтримки, артикуляції, інтонаційної точності та художньо-образного втілення вокального твору. Такий діалог сприяє усвідомленню причин успіхів і помилок, формуванню навичок самоаналізу й самооцінки, розвитку відповідальності за результат власної вокальної діяльності, а також визначенню індивідуальних шляхів подальшого вдосконалення вокальної майстерності.

У контексті вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва цей метод набуває особливого значення, оскільки забезпечує інтеграцію виконавського й педагогічного досвіду, формує готовність до застосування рефлексивних технологій у подальшій педагогічній практиці та сприяє становленню суб'єкт-суб'єктної моделі навчання у вокальній освіті.

Метод аудіо- та відеорефлексії у вокальній підготовці здобувача освіти ґрунтується на використанні аудіо- та відеозаписів власного вокально-виконавського процесу з метою усвідомленого самоаналізу й подальшого вдосконалення вокальної майстерності. Застосування цього методу дає змогу здобувачу освіти об'єктивно оцінити результати власного виконання, співвіднести суб'єктивні відчуття під час співу з реальним звучанням і візуальними характеристиками виконання.

На думку О. Гудзь, аудіозапис власного вокального виконання є дієвим засобом розвитку професійної рефлексії студентів, оскільки сприяє усвідомленню як технічних помилок, так і

художньо-інтерпретаційних рішень» [4]. Т. Паркінсон зазначає, що відеоаналіз у вокальній педагогіці підтримує рефлексивну практику, оскільки дає можливість повторно осмислювати виконання та критично оцінювати педагогічні й технічні рішення [13].

У процесі аудіо- та відеорефлексії аналізуються параметри звукоутворення, інтонаційна точність, темброва якість голосу, динаміка, дикція, співацьке дихання, постава, міміка та сценічна поведінка. Перегляд і прослуховування записів здійснюється в індивідуальному або діалогічному форматі за участю викладача, що забезпечує педагогічне спрямування рефлексивної діяльності та запобігає формуванню неадекватної самооцінки.

Метод аудіо- та відеорефлексії сприяє розвитку навичок самоспостереження, самооцінки та самокорекції, формуванню професійної компетентності студента, підвищенню рівня усвідомленості вокальної техніки й художньо-виконавських рішень. У вокальній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва цей метод має особливу педагогічну цінність, оскільки формує здатність до критичного аналізу виконавської діяльності та готовність до використання рефлексивних технологій у власній педагогічній практиці.

Рефлексивний щоденник вокаліста використовується у процесі вокальної підготовки здобувача освіти з метою фіксації, осмислення та оцінювання власної вокально-виконавської діяльності. Ведення рефлексивного щоденника передбачає регулярне письмове відображення вокальних відчуттів, технічних труднощів і досягнень, результатів роботи над репертуаром, а також емоційного стану й сценічного самопочуття під час співу.

Про доцільність ведення рефлексивних щоденників у своїх працях говорять такі сучасні дослідники як: І. Власенко, О. Гудзь, О. Олексюк, Е. Георгії-Хеммінг [3; 4; 7; 12].

У структурі рефлексивного щоденника вокаліста можуть відображатися спостереження за процесом звукоутворення, дихання, артикуляції, інтонаційної точності, тембрових змін, художньо-образного трактування вокального твору. Аналізуючи власні записи, студент усвідомлює динаміку особистого вокального розвитку, виявляє причинно-наслідкові зв’язки між застосованими вокальними прийомами та результатами виконання, формує навички самооцінки й самокорекції.

Рефлексивний щоденник вокаліста може використовуватися як у самостійній роботі студента, так і в межах педагогічної взаємодії з викладачем, слугуючи основою для рефлексивного діалогу та індивідуалізації вокальної підготовки. Застосування цього методу сприяє розвитку професійної компетентності та підвищенню ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Метод педагогічного прогнозування у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва спрямований на передбачення динаміки розвитку вокально-виконавських умінь студентів, можливих труднощів і результатів навчання з метою оптимального планування та корекції освітнього процесу. Його сутність полягає в аналітичному осмисленні індивідуальних вокальних можливостей, рівня сформованості технічних і художньо-виконавських навичок, психофізіологічних особливостей голосу та перспектив їх подальшого розвитку.

У процесі застосування методу педагогічного прогнозування викладач здійснює систематичне спостереження за вокальною діяльністю студента, аналіз результатів виконання, даних аудіо- та відеоспостережень, а також динаміки засвоєння вокально-педагогічних прийомів. На основі отриманої інформації визначаються можливі траєкторії професійного зростання, прогнозуються успіхи в опануванні репертуару, формуванні вокальної техніки, сценічної культури та педагогічної готовності до викладання співу [7].

Метод педагогічного прогнозування забезпечує індивідуалізацію вокальної підготовки, своєчасне виявлення потенційних проблем і запобігання вокально-педагогічним помилкам, сприяє раціональному добору навчального репертуару та методів роботи. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва цей метод має особливу значущість, оскільки формує в студентів уміння прогнозувати результати власної виконавської та педагогічної діяльності, планувати навчальний процес і здійснювати свідоме педагогічне управління розвитком учнівського голосу.

Отже, розглянуті нами рефлексивні методи, особливої значущості набувають у контексті підготовки здобувачів освіти до майбутньої педагогічної діяльності, оскільки сприяють формуванню вокально-педагогічного мислення, здатності не лише виконувати вокальні твори, а й пояснювати, прогнозувати та коригувати свої вокальні досягнення і вокальний розвиток учнів.

Ефективність застосування рефлексивних методів забезпечується за умови систематичності, створення рефлексивного освітнього середовища та педагогічної підтримки з боку викладача.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного теоретичного дослідження:

- з’ясовано, що рефлексія є важливим психолого-педагогічним і мистецьким механізмом усвідомлення, аналізу та оцінювання вокально-виконавської й педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- обґрунтовано доцільність системного застосування рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: вокального самоаналізу, рефлексивного діалогу, аудіо- та відеорефлексії, рефлексивного щоденника вокаліста та педагогічного прогнозування;
- виявлено, що використання зазначених методів сприяє підвищенню усвідомленості вокального навчання, інтеграції виконавської й педагогічної складових професійної підготовки, формуванню здатності здобувачів освіти аналізувати, пояснювати та прогнозувати результати власної вокально-виконавської та педагогічної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема з визначенням критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної рефлексії. Подальшого дослідження потребують питання методики поетапного впровадження рефлексивних методів у різні форми вокально-педагогічної діяльності та можливості їх інтеграції з цифровими освітніми технологіями у системі вищої музично-педагогічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник. Київ : Віпол, 2007. 176 с.

2. Брилін Б. А., Козир А. В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки.* 2010. Вип. 1 (31). С. 11–18.

3. Власенко І. М. Теоретичні засади професійної рефлексії як складової підготовки фахівців хореографії та музичного мистецтва. *Молодь і ринок.* 2025. № 9 (241). С. 89–93.

4. Гудзь О. В. Феномен професійної рефлексії в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 1. С. 15–20.

5. Міщанчук В. М. Розвиток мистецької рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської підготовки. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2019. Вип. 176. С. 188–192.

6. Овсіюк Н., Маковінська О. Рефлексія як невід'ємна складова професійного самопізнання у процесі вокальної підготовки. *Fine Art and Culture Studies.* 2025. № 1. С.156–160. URL: https://doi.org/10.32782/facs-2025-1-22 (дата звернення – 12.01.2026).

7. Олексюк О. М. Рефлексія у структурі професійної підготовки майбутніх митців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 4 (128). С. 226–233.

8. Рефлексія (значення). Вікіпедія. URL: https://share.google/9YEmf1kjy8J0dpwhc (дата звернення – 12.01.2026).

9. Рудницька С. Ю., Котлярова А. О. Психологічні особливості рефлексії тілесного досвіду як засіб самосприйняття особистості. *Вісник НУОУ* : зб. наук. пр. Київ, 2023. Вип. 5 (75). С. 136–142.

10. Сяо Ці. Теоретичний аналіз феномену рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Методологія сучасних наукових досліджень :* зб. наук. пр. учасників Ювілейної XX Міжн. наук.-практ. конф., 22-23 лютого 2024 р. Харків. 2024. С. 506–511.

11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

12. Georgii-Hemming E., Johansson K., Moberg N. Reflection in higher music education: what, why, where fore? *International Journal of Music Education.* 2020. V. 22. Issue. 3. pp. 245–256.

13. Parkinson T. A. Reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education.* 2016. V. 34. N. 3. pp. 352–368.

14. Sandberg-Jurström R. Creating Space for Reflection: Meaning-Making Feedback in Vocal Lessons. *Frontiers in Education.* 2022. V. 7. pp. 1–12.

REFERENCES

1. Antonyuk, V. H. (2007). Vokal'na pedahohika (sol'nyy spiv). [Vocal pedagogy (solo singing)]. Pidruchnyk. Kyyiv : Vipol. 176 s. [in Ukrainian]

2. Brylin, B. A., Kozyr, A. V. (2010). Zdatnist' do mystets'koyi refleksiyi yak oznaka fakhovoyi maysternosti maybutnikh uchyteliv muzyky. [Ability for artistic reflection as a feature of professional mastery of future music teachers]. Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriya: Pedahohichni nauky.1 (31). S. 11–18. [in Ukrainian]

3. Vlasenko, I. M. (2025). Teoretychni zasady profesiynoyi refleksiyi yak skladovoyi pidhotovky fakhivtsiv khoreohrafiyi ta muzychnoho mystetstva. [Theoretical foundations of professional reflection as a component of training specialists in choreography and music art]. Molod' i rynok. № 9 (241). S. 89–93. [in Ukrainian]

4. Hudz', O. V. (2019). Fenomen profesiynoyi refleksiyi v konteksti vokal'noyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. [The phenomenon of professional reflection in the context of vocal training of future music art teachers]. Naukovi zapysky. Seriya : Psykholoho-pedahohichni nauky. № 1. S. 15–20. [in Ukrainian]

5. Mishchanchuk, V. M. (2019). Rozvytok mystets'koyi refleksiyi maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi muzychno-vykonavs'koyi pidhotovky. [Development of artistic reflection of future music art teachers in the process of music and performance training]. Naukovi zapysky. Seriya : Pedahohichni nauk. Vyp. 176. S. 188–192. [in Ukrainian]

6. Ovsiyuk, N., Makovins'ka, O. (2025). Refleksiya yak nevid″yemna skladova profesiynoho samopiznannya u protsesi vokal'noyi pidhotovky. [Reflection as an integral component of professional self-knowledge in the process of vocal training]. Fine Art and Culture Studies. № 1. S. 156–160. [in Ukrainian]

7. Oleksyuk, O. M. (2023). Refleksiya u strukturi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh myttsiv. [Reflection in the structure of professional training of future artists]. Pedahohichni nauky : teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. № 4 (128). S. 226–233. [in Ukrainian]

8. Refleksiya (znachennya). [Reflection (definition)]. Wikipediya. [in Ukrainian]

9. Rudnyts'ka, S. Yu., Kotlyarova, A. O. (2023). Psykholohichni osoblyvosti refleksiyi tilesnoho dosvidu yak zasib samospryynyattya osobystosti. [Psychological features of reflection of bodily experience as a means of self-perception of personality]. Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny, zbirnyk naukovykh prats'. Kyyiv. Vyp. 5 (75). S. 136–142. [in Ukrainian]

10. Syao, Tsi. (2024). Teoretychnyy analiz fenomenu refleksiyi maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva. [Theoretical analysis of the phenomenon of reflection of the future music art teacher]. Metodolohiya suchasnykh naukovykh doslidzhen': Zbirnyk naukovykh prats' uchasnykiv Yuvileynoyi 20 Mizhn. nauk.-prakt. konf. 22-23 lyutoho 2024 r. Kharkiv. S. 506–511. [in Ukrainian]

11. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyy tlumachnyy psykholohichnyy slovnyk. [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor. 640 s. [in Ukrainian]

12. Georgii-Hemming, E., Johansson, K., Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, where fore? International Journal of Music Education. V. 22. Issue. 3. Pp. 245–256. [in English]

13. Parkinson, T. A. (2016). Reflective practice model for instrumental and vocal teachers. International Journal of Music Education. V. 34. N. 3. Pp. 352–368. [in English]

14. Sandberg-Jurström, R. (2022). Creating Space for Reflection: Meaning-Making Feedback in Vocal Lessons. Frontiers in Education. V. 7. Pp. 1–12. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОСЯК Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії Криворізького державного педагогічного університету.

***Наукові інтереси*:** формування вокальної культури здобувачів загальної середньої та вищої освіти; особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; аксіологічний підхід до музичної освіти.

ОВЧАРЕНКО Наталія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва та хореографії Криворізького державного педагогічного університету.

***Наукові інтереси*:** мистецька педагогіка, вокальна педагогіка, теорія і методологія вищої музичної освіти, інклюзивна музична освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOSYAK Lyudmyla – Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, assistant professor of the Department of Musical Art and Choreography of the Kryvyy Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: formation of vocal culture of students of general secondary and higher education; features of the professional training of future teachers of musical art; axiological approach to musical education.

OVCHARENKO Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Musical Art and Choreography of the Kryvyy Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: art pedagogy, vocal pedagogy, theory and methodology of higher music education, inclusive music education.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.013:174:378.011.3-051
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-458-462

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

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ОСВІТНІЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ ФЕНОМЕН

У статті теоретично обґрунтовано феномен морально-етичної культури майбутнього педагога як освітнього і професійного феномена в контексті сучасних трансформацій освітнього простору. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень уточнено сутність означеного поняття, окреслено його місце в системі професійної підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей та обґрунтовано необхідність цілісного, системного підходу до його формування в умовах закладу вищої освіти. Морально-етичну культуру майбутнього педагога визначено як інтегративну характеристику особистості, що поєднує ціннісні орієнтації, професійні знання, нормативно-регулятивні настанови, рефлексивні здібності та здатність до відповідальної, гуманістично спрямованої поведінки в освітньому середовищі.

Розроблено багаторівневу структурну модель морально-етичної культури, яка охоплює методологічно-світоглядний, особистісно-інтегративний, діяльнісно-професійний та освітньо-середовищний рівні. Визначено їх змістове наповнення, функціональне призначення та взаємозв'язок, що забезпечує єдність аксіологічного, когнітивного й поведінкового вимірів професійного становлення майбутнього педагога. Акцентовано увагу на значенні нормативно-регулятивного компонента, етики турботи, академічної доброчесності та розвитку рефлексивної культури як ключових чинників професійної зрілості вчителя. Доведено, що формування морально-етичної культури виступає необхідною умовою професійної готовності педагога до здійснення соціально відповідальної діяльності, побудованої на засадах гідності, справедливості, толерантності та партнерської взаємодії.

Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості морально-етичної культури майбутнього педагога, а також із упровадженням педагогічних технологій її цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні педагоги, морально-етична культура, професійна етика, освітнє середовище закладу вищої освіти.*

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

MORAL AND ETHICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER AS AN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PHENOMENON

The article theoretically substantiates the phenomenon of the moral and ethical culture of the future teacher as an educational and professional phenomenon within the context of contemporary transformations of the educational space. Based on an analysis of domestic and foreign scholarly research, the essence of this concept has been clarified, its place in the system of professional training of students in pedagogical specialties has been determined, and the necessity of a holistic and systematic approach to its formation in higher education institutions has been justified. The moral and ethical culture of the future teacher is defined as an integrative characteristic of the personality

that combines value orientations, professional knowledge, normative-regulatory attitudes, reflective abilities, and the capacity for responsible, humanistically oriented behavior within the educational environment.

A multi-level structural model of moral and ethical culture has been developed, encompassing methodological-worldview, personal-integrative, activity-professional, and educational-environmental levels. Their content, functional purpose, and interconnections have been identified, ensuring the unity of axiological, cognitive, and behavioral dimensions in the professional development of the future teacher. Particular attention is paid to the significance of the normative-regulatory component, the ethics of care, academic integrity, and reflective culture development as key factors in the teacher's professional maturity. It is argued that the formation of moral and ethical culture constitutes a necessary condition for the professional readiness of a teacher to carry out socially responsible activities based on the principles of dignity, justice, tolerance, and partnership interaction.

The prospects for further research are outlined, including the development of diagnostic tools for determining the levels of formation of the moral and ethical culture of future teachers, as well as the implementation of pedagogical technologies aimed at its purposeful development in the educational process of higher education institutions.

Key words: *professional training, future teachers, moral and ethical culture, professional ethics, educational environment of higher education institution.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до ціннісних засад педагогічної діяльності, зростанням суспільних очікувань щодо моральної відповідальності педагога та необхідністю забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища. У контексті глобальних трансформацій, цифровізації освітнього простору, розширення міжкультурної взаємодії та підвищення рівня соціальної напруженості постає потреба у формуванні педагога нового типу – професіонала, здатного поєднувати фахову компетентність із високим рівнем морально-етичної культури. Саме морально-етична культура визначає характер професійної взаємодії педагога зі здобувачами освіти, колегами, батьками й суспільством, впливає на якість освітнього процесу та рівень довіри до освітніх інституцій.

Особливої актуальності набуває проблема формування морально-етичної культури на етапі професійної підготовки майбутнього педагога. Педагогічна освіта покликана не лише забезпечити засвоєння системи професійних знань і методичних умінь, а й сприяти становленню ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії, відповідального прийняття рішень та реалізації принципів етики турботи в освітній практиці. Водночас аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує недостатню систематизацію підходів до розуміння морально-етичної культури як цілісного освітнього й професійного феномена, що зумовлює потребу в її теоретичному осмисленні та концептуалізації в межах професійної підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зростання наукового інтересу до проблеми формування морально-етичної культури майбутнього педагога як важливої складової його професійного становлення та освітньої діяльності. Зокрема, Л. Зеленська виокремлює пріоритетні напрями розвитку морально-етичної культури педагога, що охоплюють гуманістично-ціннісну орієнтацію професійної діяльності, інтеграцію етичного змісту в систему підготовки, формування етичної компетентності та рефлексії, практико-орієнтований розвиток моральних якостей, утвердження принципів академічної доброчесності, стимулювання безперервного саморозвитку й партнерської взаємодії з батьками та громадою [8]. І. Чистякова акцентує увагу на проблематиці формування морально-етичної культури сучасного вчителя в умовах змішаного навчання, зосереджуючись на її структурних компонентах (когнітивному, діяльнісно-операційному та мотиваційно-ціннісному) та окреслюючи їх функціональну роль у педагогічній діяльності, зокрема в забезпеченні гуманістичної спрямованості освітнього процесу, об'єктивності оцінювання, педагогічного такту, справедливості, толерантності й поваги до гідності здобувачів освіти [4]. У процесі порівняльно-педагогічного дослідження В. Жуковим установлено, що у Великій Британії, на відміну від України, питання етичної освіти майбутніх учителів посідає пріоритетне місце в системі професійної підготовки. Автором здійснено порівняльний аналіз форм і методів формування морально-етичної культури педагогів в Україні та Великій Британії, а також окреслено чинники, які ускладнюють ефективну організацію етичної освіти майбутніх учителів у британському освітньому просторі [3]. Інша праця цього дослідника присвячена структурним компонентам морально-етичної культури вчителя, до яких віднесено моральні цінності, моральну свідомість, поведінку, норми, принципи й ідеали [2]. М. Дубінка, у свою чергу, обґрунтовує необхідність поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності, що забезпечує цілісне формування морально-етичної культури майбутніх педагогів через інтеграцію знань, їхнє осмислення та трансформацію у стійкі професійні переконання [1].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що попри значну увагу до окремих аспектів формування морально-етичної культури майбутнього педагога, відсутня цілісна концептуалізація морально-етичної культури майбутнього педагога як освітнього й професійного феномена, що й зумовлює **мету цієї статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність належить до професій підвищеної соціальної відповідальності, оскільки освітяни працюють із неповнолітніми здобувачами освіти в умовах високого рівня суспільної довіри. Учитель виступає моральним орієнтиром для учнів у критично важливі періоди їхнього особистісного становлення та має потенціал суттєво впливати на їхнє життя – як позитивно, так і негативно. Саме тому усвідомлення та прийняття професійного кодексу етики є обов'язковою складовою підготовки майбутніх педагогів ще до початку їхньої практичної діяльності.

Професійна етика педагога формує нормативні орієнтири поведінки, забезпечує довіру суспільства до освітньої інституції та сприяє

створенню безпечного й продуктивного освітнього середовища. Окрім формального дотримання етичного кодексу, від педагога очікується демонстрація морального прикладу у взаємодії зі здобувачами освіти. Учитель має створювати умови для розвитку в учнів власних етичних орієнтирів, формувати безпечний простір для взаємопідтримки, сприяти розвитку взаємоповаги, емпатії та відповідальності. Турбота про учнів і заохочення їх до турботливого ставлення одне до одного розглядається як моральний та професійний обов'язок педагога [6].

У цьому контексті етика турботи постає як теоретична рамка, що акцентує значення міжособистісних взаємин, емпатії та співчуття у процесі прийняття моральних рішень. В освітньому середовищі вона підкреслює роль педагога як суб'єкта, відповідального за підтримку психологічного благополуччя учнів і їхнього цілісного розвитку.

Формування морально-етичної культури майбутнього педагога передбачає засвоєння професійних стандартів поведінки, здатність до рефлексії, усвідомлення соціальної ролі вчителя та відповідальності за моральний клімат освітнього середовища.

У професійному дискурсі поняття «етика» та «мораль» нерідко вживаються як синонімічні, проте між ними існують принципові відмінності. Мораль здебільшого стосується індивідуальних переконань щодо належної та неналежної поведінки, які формуються під впливом сім'ї, культури, релігії та соціального середовища. Етика ж визначає стандарти поведінки в межах конкретної професійної спільноти. Професійна етика педагога регламентує обов'язки та відповідальність учителя щодо учнів, колег і освітньої установи, а також окреслює межі професійної поведінки в контексті професійних обов'язків. Це розмежування дозволяє чітко визначити сферу дії етичних кодексів і відокремити їх від приватних моральних переконань особистості [5].

Елементи професійних етичних норм для вчителів існують вже понад століття, проте ранні форми таких регуляцій значною мірою відображали соціальні стереотипи та гендерні упередження. У XIX – на початку XX століття в більшості країн світу жінки-вчителі підлягали суворим обмеженням щодо приватного життя, включно із заборонами на шлюб, вагітність, участь у певних формах соціальної активності. Подібні правила були спрямовані не стільки на встановлення етичних стандартів професійної поведінки, скільки на контроль над особистим життям жінок і підтримання патріархальних норм.

Згодом підхід до етичного регулювання педагогічної діяльності трансформувався: від контролю приватного життя – до утвердження принципів гідності, рівності та професійної автономії. Формалізація педагогічної професії наприкінці XIX століття зумовила потребу у стандартах професійної поведінки. Важливу роль у цьому процесі відіграла Національна асоціація освіти США (NEA), яка у 1899 році ухвалила перший Кодекс професійної етики вчителя. Подальший розвиток освітньої системи, посилення державного регулювання та зростання суспільних очікувань сприяли модернізації етичних стандартів відповідно до демократичних цінностей [7].

Сучасний етап розвитку освіти ставить нові виклики перед професійною етикою, зокрема у зв'язку з цифровізацією та впровадженням штучного інтелекту в освітній процес. Використання інноваційних технологій потребує переосмислення меж професійної відповідальності та оновлення етичних стандартів.

Таким чином, феномен морально-етичної культури майбутнього педагога постає як інтегративна характеристика особистості, що поєднує професійні знання, ціннісні орієнтації, рефлексивні здібності та здатність діяти відповідно до принципів гідності, відповідальності й турботи.

З урахуванням означеного вище, а також на основі аналізу й узагальнення наукових праць, присвячених проблематиці професійної етики, етичної компетентності, аксіологічних засад педагогічної діяльності та формування особистості майбутнього вчителя, нами розроблено модель структури морально-етичної культури майбутнього педагога як освітнього і професійного феномена. У запропонованій моделі вона постає як складне багаторівневе утворення, що відображає її системний, інтегративний характер і водночас забезпечує єдність ціннісних засад, особистісних якостей та професійної реалізації. Структурно вона функціонує на чотирьох взаємопов'язаних рівнях: методологічно-світоглядному, особистісно-інтегративному, діяльнісно-професійному та освітньо-середовищному (рис. 1).

Методологічно-світоглядний рівень виконує роль базису всієї структури. Його ядром є аксіологічна складова, що охоплює гуманістичні цінності (гідність, свободу, справедливість, відповідальність тощо), принципи етики турботи та академічної доброчесності, а також усвідомлення соціальної місії педагогічної професії. Саме на цьому рівні відбувається формування світоглядних орієнтирів майбутнього вчителя. Нормативно-регулятивний компонент забезпечує інституалізацію цих цінностей у площині професійної діяльності: він передбачає усвідомлення професійних стандартів, прийняття етичних кодексів, здатність діяти в межах правових і моральних норм, а також інтеріоризацію професійної відповідальності як внутрішньої установки особистості.



Рис. 1. Багаторівнева структура морально-етичної культури майбутнього педагога як освітнього і професійного феномена

Особистісно-інтегративний рівень відображає морально-етичну культуру як внутрішню характеристику майбутнього педагога. Його *ціннісно-мотиваційний компонент* репрезентує спрямованість на моральну поведінку, готовність до відповідального професійного вибору, потребу в самовдосконаленні та саморефлексії. *Когнітивно-рефлексивний компонент* охоплює знання етичних норм, уміння аналізувати педагогічні ситуації з позицій моралі, здатність до критичного осмислення власних дій і рішень. *Емоційно-емпатійний компонент* виявляється в моральній чутливості, педагогічному такті, здатності до співпереживання й підтримки, що є необхідною умовою реалізації етики турботи в освітній практиці.

Діяльнісно-професійний рівень забезпечує практичну реалізацію морально-етичної культури в педагогічній діяльності. *Поведінково-регулятивний компонент* передбачає самоконтроль, відповідальність за прийняті рішення, дотримання принципів справедливості та об'єктивності оцінювання. *Комунікативно-етичний компонент* охоплює культуру професійного спілкування, повагу до гідності здобувача освіти, здатність до ненасильницької комунікації та партнерської взаємодії з батьками й колегами. *Професійно-ідентифікаційний компонент* пов'язаний із усвідомленням себе як носія професійних цінностей, формуванням етичного стилю педагогічної діяльності та інтеграцією моральних переконань у професійну роль.

Освітньо-середовищний рівень відображає екзогенний вимір феномена та засвідчує його взаємодію з інституційним і соціальним контекстом. *Інституційний вимір* пов'язаний із формуванням етичного клімату закладу освіти, утвердженням культури академічної доброчесності та політики рівності. *Соціально-партнерський вимір* передбачає активну взаємодію педагога з громадою, формування культури взаємоповаги та реалізацію соціальної відповідальності.

Таким чином, запропонована структура відображає морально-етичну культуру майбутнього педагога як інтегративне утворення, що поєднує світоглядні засади, особистісні якості, професійні регулятори діяльності та вплив освітнього середовища. Її багаторівневість зумовлює цілісність формування майбутнього педагога як носія професійних цінностей, здатного до ефективної, відповідальної й гуманістично орієнтованої діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи, наголосимо, що морально-етична культура майбутнього педагога являє собою інтегративний освітній і професійний феномен, що поєднує аксіологічні засади, нормативно-регулятивні орієнтири, особистісно-рефлексивні характеристики та діяльнісно-професійні механізми реалізації моральних принципів у педагогічній практиці. Її багаторівнева структура відображає системну єдність світоглядного підґрунтя, внутрішньої інтеграції цінностей і переконань, поведінкової регуляції та взаємодії з освітнім середовищем. Формування морально-етичної культури виступає необхідною умовою професійної готовності майбутнього педагога до відповідальної, гуманістично орієнтованої та соціально значущої діяльності, що відповідає сучасним викликам розвитку освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням критеріїв і показників сформованості морально-етичної культури майбутніх педагогів, емпіричною перевіркою ефективності запропонованої структурної моделі в умовах професійної підготовки, а також із вивченням механізмів інтеграції етики турботи та принципів академічної доброчесності в освітній процес закладів вищої освіти. Актуальним напрямом подальших досліджень є також аналіз впливу цифрового середовища та новітніх технологій на трансформацію морально-етичних орієнтирів майбутніх учителів і визначення шляхів забезпечення їхньої етичної стійкості в умовах сучасних соціокультурних змін.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дубінка М. Роль позааудиторної роботи у становленні морально-етичної культури майбутнього педагога. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип. 84. С. 56-60.

2. Жуков В. Структура морально-етичної культури майбутнього вчителя та шляхи її формування. *Новий колегіум.* 2025. Том 3. № 119. С. 89-93.

3. Жуков В. Суть, форми та методи виховання морально-етичної культури майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки».* Випуск № 3.2025. С. 55-61.

4. Чистякова І. Формування морально-етичної культури вчителя в умовах змішаного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026. (222). С. 114-118. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-114-118

5. Colnerud G. Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. Teachers and Teaching, Theory and Practice. 2006. № 12(3). P. 365–385. DOI: https://doi.org/10.1080/13450600500467704.

6. Krishnamoorthy R., Tolbert S. On the muckiness of science, ethics, and preservice teacher education: contemplating the (im)possibilities of a 'right'-eous stance. *Cultural Studies of Science Education*. 2022. Vol. 17(4). P. 1047–1061. DOI: https://doi.org/10.1007/s11422-022-10132-5

7. Smith K. Teaching in the light of women's history. Facing History & Ourselves. 2022.

8. Zelenska L. Priority directions in the development of teachers' moral and ethical culture. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. 2026. 1. 10.36550/2415-7988-2026-1-222-110-114.

REFERENCES

1. Dubinka, M. (2025). Rol pozaaudytornoi roboty u stanovlenni moralno-etychnoi kultury maibutnoho pedahoha [The role of extracurricular activities in the formation of the moral and ethical culture of the future teacher]. Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. (84). S. 56–60. [in Ukrainian]

2. Zhukov, V. (2025). Struktura moralno-etychnoi kultury maibutnoho vchytelia ta shliakhy yii formuvannia [The structure of the moral and ethical culture of the future teacher and ways of its formation]. Novyi kolehium. 3(119). S. 89–93 [in Ukrainian]

3. Zhukov, V. (2025). Sut, formy ta metody vykhovannia moralno-etychnoi kultury maibutnikh uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [The essence, forms and methods of developing the moral and ethical culture of future teachers in Ukraine and Great Britain]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia "Pedahohichni nauky". (3). S. 55–61 [in Ukrainian]

4. Chystiakova, I. (2026). Formuvannia moralno-etychnoi kultury vchytelia v umovakh zmishanoho navchannia [Formation of the moral and ethical culture of a teacher in blended learning conditions]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. (222). S. 114–118. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-114-118 [in Ukrainian]

5. Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. Teachers and Teaching, Theory and Practice. 12(3). P. 365–385. DOI: https://doi.org/10.1080/13450600500467704. [in English]

6. Krishnamoorthy, R., & Tolbert, S. (2022). On the muckiness of science, ethics, and preservice teacher education: contemplating the (im)possibilities of a 'right'-eous stance. Cultural Studies of Science Education. 17(4). P. 1047–1061. DOI: https://doi.org/10.1007/s11422-022-10132-5 [in English]

7. Smith, K. (2022). Teaching in the light of women's history. Facing History & Ourselves. [in English]

8. Zelenska, L. (2026). Priority directions in the development of teachers' moral and ethical culture. Academic Notes Series Pedagogical Science. 1. 10.36550/2415-7988-2026-1-222-110-114. [in English]

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 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.014:37.013.74:355.01(477+569.1+533+581)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-462-465

МАР'ЄНКО Майя Володимирівна –
доктор педагогічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти
Національної академії педагогічних наук України,
провідний науковий співробітник
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8087-962X
e-mail: popel@iitlt.gov.ua

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПОЛІТИК В УМОВАХ КРИЗ ТА ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ: ДОСВІД СИРІЇ, ЄМЕНУ, АФГАНІСТАНУ ТА УКРАЇНИ

У статті представлено результати дослідження проблеми функціонування та адаптації освітніх систем в умовах збройних конфліктів та гуманітарних криз. Охоплено коло питань, пов'язаних із забезпеченням безперервності освітнього процесу, який у кризових ситуаціях виступає не лише інструментом реалізації базових прав людини, але й основним фактором національної безпеки, збереження людського капіталу та підтримки психологічної стійкості суспільства. Дослідження спирається на міжнародні рамки, зокрема на стандарти INEE, ініціативи ЮНЕСКО щодо захисту закладів освіти та аналітичні звіти УВКБ ООН. Проблема дослідження полягає в тому, що сучасні збройні конфлікти завдають суттєвого впливу по соціальній інфраструктурі держав, спричинаючи масове руйнування шкіл, дефіцит фінансування та педагогічних кадрів, а також зростання кількості внутрішньо переміщених осіб і біженців. Досвід країн Близького Сходу та Азії демонструє довгострокові (а іноді й невідворотні) наслідки затяжних війн для сфери освіти. Україна стикається з повномасштабною війною, де управління освітою ускладнене постійними ракетними атаками, блекаутами та загрозою життю учнів/студентів та вчителів/викладачів. Незважаючи на наявність серйозної бази міжнародних звітів, у науковому дискурсі існує суттєвий брак комплексних праць, які б порівнювали багаторічний досвід Близького Сходу та Азії з викликами і рішеннями української системи освіти. За результатами проведеного аналізу виділено три ключові індикатори для оцінки освітніх політик: забезпечення фізичного та дистанційного доступу, фінансування і підтримка вчителів, а також питання безпеки та психосоціальної підтримки. Доведено, що в країнах із тривалими конфліктами (Сирія, Ємен) та в умовах штучних політичних обмежень прав (Афганістан) державні інституції втрачають здатність самостійно організовувати освітній процес. Спостерігається інфраструктурний та фінансовий колапс, що перенаправляє основні функції забезпечення освіти на міжнародні агенції. Встановлено, що завдяки масовій цифровізації, в Україні збереженню фінансування оплати праці освітян попри дефіцит бюджету та розбудові інноваційної інфраструктури. Україна зберегла контроль над освітньою системою. Зроблено висновок, що український досвід управління освітою під час активної фази війни може слугувати новим глобальним орієнтиром для оновлення протоколів INEE та ЮНЕСКО у сфері освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Ключові слова: *компаративний аналіз, освітні політики, кризи, збройні конфлікти, порівняльний аналіз, Сирія, Ємен, Афганістан.*

MARIENKO Maiia Volodymyrivna –
Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Leading Researcher of the Department of Cloud-Based Systems and Artificial Intelligence in Education

of Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Leading Researcher
of Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8087-962X
e-mail: popel@iitlt.gov.ua

A COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES IN CONTEXTS OF CRISES AND ARMED CONFLICTS: THE EXPERIENCES OF SYRIA, YEMEN, AFGHANISTAN, AND UKRAINE

The article presents the results of a study on the functioning and adaptation of educational systems in the context of armed conflicts and humanitarian crises. It covers a range of issues related to ensuring the continuity of the educational process, which in crisis situations serves not only as an instrument for realizing basic human rights but also as a fundamental factor of national security, preservation of human capital, and support for the psychological resilience of society. The research relies on international frameworks, specifically the INEE standards, UNESCO initiatives on the protection of educational institutions, and UNHCR analytical reports. The research problem lies in the fact that modern armed conflicts have a significant impact on the social infrastructure of states, causing mass destruction of schools, a shortage of funding and pedagogical staff, as well as an increase in the number of internally displaced persons and refugees. The experience of Middle Eastern and Asian countries demonstrates the long-term (and sometimes irreversible) consequences of protracted wars on the education sector. Ukraine is facing a full-scale war, where education management is complicated by constant missile attacks, blackouts, and threats to the lives of students and educators. Despite a substantial base of international reports, there is a significant lack of comprehensive works in scientific discourse that compare the long-term experience of the Middle East and Asia with the challenges and solutions of the Ukrainian educational system. Based on the conducted analysis, three key indicators for evaluating educational policies are identified: ensuring physical and remote access, funding and supporting teachers, and issues of security and psychosocial support. It is proven that in countries with prolonged conflicts (Syria, Yemen) and under conditions of artificial political restrictions on rights (Afghanistan), state institutions lose their ability to independently organize the educational process. An infrastructural and financial collapse is observed, which redirects the primary functions of education provision to international agencies. It has been established that thanks to mass digitalization, the preservation of funding for educators' salaries despite budget deficits, and the development of innovative infrastructure, Ukraine has maintained control over its educational system. It is concluded that the Ukrainian experience of education management during the active phase of the war can serve as a new global benchmark for updating INEE and UNESCO protocols in the field of education in emergencies.

Keywords: *comparative analysis, educational policies, crisis, armed conflicts, Syria, Yemen, Afghanistan..*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Збройні конфлікти та гуманітарні кризи залишаються серйозними перешкодами для сталого розвитку, завдаючи серйозного впливу по соціальній інфраструктурі держав. Забезпечення безперервності освіти в даних умовах є не лише питанням реалізації базових прав людини, але й одним з основних факторів національної безпеки, збереженням людського капіталу та психологічної стійкості суспільства.

Досвід країн Близького Сходу та Азії, зокрема Сирії, Ємену та Афганістану, демонструє наслідки тривалих збройних конфліктів для освітніх систем: масове руйнування шкіл, постійну нестачу кадрів та зростання кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО) і біженців. Для України, яка з 2022 року зіткнулася з повномасштабною війною завдання управління освітою ускладнюється необхідністю широкого впровадження цифрових інструментів до умов постійної загрози життю учасників освітнього процесу, блекаутів (повних або часткових) та погодинних відключень електроенергії.

Актуальність цього дослідження зумовлена потребою у систематизації міжнародного та вітчизняного досвіду. Компаративний аналіз освітніх політик країн, що функціонують за роки війни, дозволить виявити універсальні проблеми, а також оцінити ефективність інструментів державного управління освітою з використанням міжнародних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основну базу для дослідження освітніх політик в умовах криз складають документи та звіти міжнародних організацій. У сучасному науковому дискурсі аналіз цієї проблематики спирається на три ключові міжнародні платформи.

Стандарти INEE (Міжнародної мережі освіти в умовах надзвичайних ситуацій) [5]: базовим документом є «Мінімальні стандарти INEE щодо освіти: підготовка, реагування, відновлення» (INEE Minimum Standards for Education). Цей інструмент пропонує універсальну рамку для забезпечення якості та безпеки освіти в кризових ситуаціях, розподілену на п’ять пунктів (основоположні стандарти, доступ, викладання, вчителі, освітня політика).

Звіти та ініціативи ЮНЕСКО [3]: дослідження освітніх втрат та політик захисту шкіл під час збройних конфліктів детально розглядаються в рамках ініціатив ЮНЕСКО з освіти в надзвичайних ситуаціях. Організація подає аналітику щодо руйнування інфраструктури та рекомендації з імплементації Декларації про безпеку шкіл (Safe Schools Declaration), що є критично важливим для кейсів Сирії, Ємену та України.

Дослідження UNHCR (УВКБ ООН) [6]: оскільки війна в першу чергу впливає на міграційні кризи, аналіз освітніх політик щодо інтеграції біженців та ВПО спирається на щорічні освітні звіти Агентства ООН у справах біженців (наприклад, щорічний UNHCR Refugee Education Report). Ці документи розкривають механізми доступу до освіти для переміщених дітей в Афганістані, Сирії та інших країнах.

Незважаючи на наявність ґрунтовної бази міжнародних звітів, у вітчизняній та зарубіжній літературі відчувається брак комплексних компаративних досліджень, які б інтегрували довготривалий досвід країн Близького Сходу та Азії з викликами української системи освіти. Це підкреслює необхідність проведення порівняльного аналізу.

Мета статті. Виконати компаративний аналіз освітніх політик в умовах криз та збройних конфліктів: досвід Сирії, Ємену, Афганістану та України для виявлення універсальні проблеми, з якими стикаються всі системи освіти у стані війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з міжнародними стандартами INEE, доступ до безпечного та якісного навчального середовища є основою підтримування освітньої системи в умовах кризи. Порівняльний аналіз політик Сирії, Ємену, Афганістану та України дозволяє виділити три ключові індикатори: забезпечення фізичного та дистанційного доступу, фінансування/підтримка вчителів, а також питання безпеки.

Спираючись на звіт [6], варто відзначити, що забезпечення стійкості освіти вимагає переходу від короткострокового гуманітарного реагування до довгострокових стратегій. Оцінка ролі ЮНЕСКО в умовах тривалих криз [3] також підтверджує, що в ситуаціях, коли збройні конфлікти набувають затяжного характеру (як у випадку Сирії чи Ємену), традиційні державні освітні політики виявляються неефективними (або малоефективними) без глибокої інтеграції з протоколами міжнародних організацій.

1. Доступність освіти та інфраструктурні виклики. Руйнування освітньої інфраструктури є спільною рисою всіх проаналізованих країн, проте управлінські рішення різняться кардинально.

Сирія та Ємен: через тривалі конфлікти інфраструктура зазнала катастрофічних руйнувань. За даними звіту ЮНІСЕФ (2024), у Ємені кожна четверта дитина шкільного віку не відвідує школу, а понад 2700 шкіл зруйновано або пошкоджено [2]. У Сирії ситуація подібна: державна політика виявилася неспроможною самостійно вирішити інфраструктурну кризу, тому даною проблемою опікуються міжнародні організації (UNHCR, UNICEF), які впроваджують програми прискореного навчання та створюють центри неформальної освіти [4].

Окремим викликом є забезпечення доступу до навчання для біженців та внутрішньо переміщених осіб. Згідно з даними УВКБ ООН [6], інтеграція переміщених дітей у національні або альтернативні системи є основним пріоритетом. Однак у випадках тотального інфраструктурного колапсу, базовим механізмом підтримування освітнього процесу залишається розгортання спеціальних освітніх просторів, що частково компенсують втрату стаціонарних шкіл.

Афганістан: на відміну від інфраструктурного колапсу на Близькому Сході, тут доступ до освіти штучно обмежений політичними рішеннями де-факто влади (Талібану). Звіт ЮНЕСКО (2024) констатує, що 1,4 мільйона дівчат свідомо позбавлені права на освіту [1]. Єдиним механізмом збереження доступу до знань тут залишаються ініціативи громадського навчання, що діють за підтримки міжнародних донорів в обхід державної політики.

Україна: на противагу іншим країнам, Україна продемонструвала високий рівень державного кризового менеджменту завдяки завчасній цифровізації. Поштовхом до цього слугувала пандемія COVID-19. Попри повномасштабну війну, держава змогла зберегти безперервність навчання через масове впровадження дистанційних форматів. Водночас українська політика зосередилась на інфраструктурі безпеки: за даними Світового банку, станом на 2024 рік частка закладів освіти в Україні, обладнаних бомбосховищами, зросла з 68% до 80% [7].

2. Управління кадрами та фінансове забезпечення. Роль вчителя в умовах кризи є центральною (пункт «Вчителі» за стандартами INEE), проте фінансове забезпечення є найслабшою ланкою у більшості конфліктів.

У Ємені освітня система фактично паралізована через економічний колапс: понад 193000 вчителів (близько 65% від загальної кількості) не отримують регулярної заробітної плати ще з 2016 року [2]. Це спричинило масовий відтік кадрів.

Дана ситуація є прямим порушенням мінімальних стандартів [5], які визначають належну компенсацію, умови праці та підтримку вчителів як основну передумову збереження освіти в умовах криз. Без базового фінансового забезпечення система освіти втрачає здатність до самовідтворення навіть за наявності зовнішньої гуманітарної допомоги на відбудову приміщень.

В Україні уряд за макрофінансової підтримки міжнародних партнерів зміг забезпечити безперебійну виплату заробітних плат для понад 500000 працівників освітньої сфери [7], що дозволило зберегти основу кадрового потенціалу.

3. Психосоціальна підтримка та безпека. У всіх чотирьох країнах спостерігається гостра криза ментального здоров'я серед дітей та освітян. У Сирії та Ємені додатковим фактором небезпеки є використання шкіл військовими угрупованнями або як прихистків для ВПО (що порушує Декларацію про безпеку шкіл). Мілітаризація закладів освіти не лише загрожує життю, але й суперечить принципам Декларації про безпеку шкіл, імплементація якої підтримується ЮНЕСКО [3]. Використання освітньої інфраструктури у військових цілях створює довготривалі психологічні бар'єри: школи перестають асоціюватися у дітей із безпечним середовищем, що поглиблює проблеми ментального здоров'я та ускладнює подальше повернення до навчання. В Україні ж освітня політика адаптувалася до регулярних повітряних тривог шляхом розробки спеціального формату «підземних шкіл», що є альтернативним управлінським рішенням у світовій практиці освіти в надзвичайних ситуаціях.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Компаративний аналіз освітніх політик в умовах криз дозволяє зробити такі висновки.

Універсальність викликів. Незалежно від географічного контексту, збройні конфлікти генерують ідентичні проблеми: критичне руйнування інфраструктури, травматизацію учасників освітнього процесу та гострий дефіцит кадрів і фінансування.

Дієздатність державних інституцій. Досвід Сирії, Ємену та Афганістану показує, що в умовах колапсу або ізоляції державних інституцій функція

забезпечення освіти повністю переходить до міжнародних агенцій (неформальна освіта, грантова підтримка ВПО). Україна демонструє альтернативний варіант – стійкість державних структур, які здатні координувати міжнародну допомогу та зберігати управління системою завдяки інвестиціям у цифровізацію.

Еволюція міжнародних стандартів. Стандарти INEE та ЮНЕСКО залишаються основними необхідними орієнтирами. Проте досвід України з розбудови безпечного освітнього середовища під час активної фази війни (будівництво спеціалізованих укриттів, інтеграція цифрових платформ) може слугувати новим глобальним орієнтиром для оновлення протоколів освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Перспективами подальших досліджень виступає систематичний огляд наукової літератури щодо мобільного навчання хімії в кризових умовах.

Результати проведеного дослідження одержано в рамках виконання проєкту «Проєктування мобільного навчального середовища для сталого розвитку хімічної освіти вУкраїні», переможця в конкурсному відборі Міністерства освіти і науки України. Автор статті є виконавцем зазначеного проєкту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Afghanistan : 1.4 million girls still banned from school by de facto authorities / UNESCO. 2024. URL : https://www.unesco.org/en/articles/afghanistan-14-million-girls-still-banned-school-de-facto-authorities (дата звернення: 25.02.2026).

2. Building futures: Education in Yemen / UNICEF. 2024. 17 p. URL : https://www.unicef.org/yemen/media/11536/file/UNI934917.pdf.pdf (дата звернення : 25.02.2026).

3. Evaluation of UNESCO’s role in education in emergencies and protracted crises / UNESCO. Paris : UNESCO, 2016. 72 p. Doc. IOS/EVS/PI/157.

4. Fact sheet: Education in Syria (January – June 2024) / UNHCR. ReliefWeb. 2024. URL : https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/fact-sheet-education-syria-january-june-2024 (дата звернення : 25.02.2026).

5. Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery / Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2024 ed. INEE, 2024. 256 p. URL : https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Minimum%20Standards%202024%20v2.7%20Web.pdf (дата звернення : 24.02.2026).

6. UNHCR Education Report 2025: The Unbreakable Promise : Resilience and Resolve in Refugee Education / United Nations High Commissioner for Refugees. 2025 ed. United Nations, 2025. 24 p. DOI : 10.18356/9789211545456.

7. World Bank Group support to Ukraine / World Bank Group. 2024. URL : https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e3f1180759cce7f52826058517d542b5-0080012024/original/World-Bank-Group-Support-to-Ukraine-April-2024.pdf (дата звернення : 25.02.2026).

REFERENCES

1. UNESCO. (2024). *Afghanistan: 1.4 million girls still banned from school by de facto authorities*. https://www.unesco.org/en/articles/afghanistan-14-million-girls-still-banned-school-de-facto-authorities

2. UNICEF. (2024). *Building futures: Education in Yemen*. https://www.unicef.org/yemen/media/11536/file/UNI934917.pdf.pdf

3. UNESCO. (2016). *Evaluation of UNESCO's role in education in emergencies and protracted crises* (Doc. IOS/EVS/PI/157).

4. UNHCR. (2024). *Fact sheet: Education in Syria (January - June 2024)*. ReliefWeb. https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/fact-sheet-education-syria-january-june-2024

5. Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery* (2024 ed.). https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Minimum%20Standards%202024%20v2.7%20Web.pdf

6. United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). *UNHCR education report 2025: The unbreakable promise: Resilience and resolve in refugee education*. United Nations. https://doi.org/10.18356/9789211545456

7. World Bank Group. (2024). *World Bank Group support to Ukraine*. https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e3f1180759cce7f52826058517d542b5-0080012024/original/World-Bank-Group-Support-to-Ukraine-April-2024.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАР’ЄНКО Майя Володимирівна – доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем і штучного інтелекту в освіті Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України, провідний науковий співробітник Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: підготовка кваліфікованих кадрів для хімічної промисловості, зміцнення освітньої стійкості України в умовах глобальних викликів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARIENKO Maiia Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Cloud-Based Systems and Artificial Intelligence in Education of Institute for Digitalisation of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Leading Researcher of Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests*:* training qualified personnel for the chemical industry, strengthening Ukraine’s educational resilience in the face of global challenges.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 373.2:37.013.83:74
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-466-470

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

ВИКОРИСТАННЯ ДИЗАЙНУ ТА ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ ДЛЯ ІНТЕГРАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО, ПІЗНАВАЛЬНОГО ТА СЕНСОРНОГО-ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЗДО

У статті розглядається використання дизайну та художньої праці у закладах дошкільної освіти як ефективного інструменту інтеграції мовленнєвого, пізнавального та сенсорно-пізнавального розвитку дітей. Показано, що художньо-творча діяльність, включаючи малювання, аплікацію, конструювання та сюжетно-рольові ігри, сприяє формуванню комплексних компетенцій дошкільників, розвиває мовлення, когнітивні навички, сенсорне сприйняття та дрібну моторику.

Проаналізовано, як інтеграція різних видів діяльності забезпечує розвиток мовленнєвої активності, логічного та критичного мислення, креативності, а також здатності дітей до самостійного вирішення завдань, формулювання гіпотез, планування послідовності дій, опису процесу та оцінки власних результатів. Особливу увагу приділено ролі педагога, який виступає координатором та модератором, створює умови для самостійного експериментування і творчого пошуку, стимулює комунікацію та пізнавальну активність, підтримує розвиток мовлення й когнітивних процесів у дітей.

Висвітлено методи використання дизайну та художньої праці у ЗДО, зокрема: малювання та живопис, аплікація та колаж, конструювання та моделювання, дизайнерські завдання та творчі проєкти, ігрові та сюжетно-рольові вправи. Обґрунтовано, що системне застосування цих методів сприяє формуванню інтегрованих компетенцій дітей, забезпечує комплексний розвиток особистості та підготовку до подальшого навчання у школі.

У статті окреслено очікувані педагогічні результати: підвищення мовленнєвої активності, розвиток когнітивних і логічних навичок, поліпшення сенсорного сприйняття та моторики, формування креативності, здатності до інтеграції знань та самостійного застосування їх у практичних і творчих завданнях. Підкреслено, що подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну оцінку ефективності інтегрованих занять та розробку методичних моделей, що поєднують художню, конструктивну та рольову діяльність для всебічного розвитку дошкільників. Додатково зазначено важливість міждисциплінарного підходу, коли інтеграція художньо-творчої діяльності з музичною, театральною та природознавчою підготовкою створює цілісний освітній простір, що стимулює розвиток комплексних компетенцій та формує базу для подальшої академічної та соціальної успішності дітей.

Ключові слова: *дизайн, художня праця, інтеграція, мовленнєвий розвиток, пізнавальні компетенції, сенсорно-пізнавальний розвиток.*

KOTELIANETS Natalka –
doctor of pedagogy, professor, head of the chair of pre-school and primary school education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0575-5205
e-mail: nvnatalka@ukr.net

THE USAGE OF DESIGN AND ARTISTIC ACTIVITY FOR THE INTEGRATION OF SPEECH, COGNITIVE, AND SENSORY-COGNITIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

The article examines the usage of design and artistic activity in preschool education as an effective tool for integrating children's speech, cognitive, and sensory-cognitive development. It is shown that artistic and creative activities, including drawing, applique, construction, and role-playing games, contribute to the formation of children's complex competencies, developing speech, cognitive skills, sensory perception, and fine motor skills.

The study analyzes how the integration of different types of activities ensures the development of speech activity, logical and critical thinking, creativity, as well as children's ability to independently solve tasks, formulate hypotheses, plan sequences of actions, describe processes, and evaluate their own results. Special attention is given to the role of the educator, who acts as a coordinator and moderator, creates conditions for independent experimentation and creative exploration, stimulates communication and cognitive activity, and supports the development of children's' speech and cognitive processes.

The article highlights methods of using design and artistic activities in preschool education, including drawing and painting, applique and collage, construction and modeling, design tasks and creative projects, and game- and role-based exercises. It is argued that the systematic application of these methods contributes to the formation of integrated competencies, ensures comprehensive personal development, and prepares children for further schooling.

The expected pedagogical outcomes include increased speech activity, development of cognitive and logical skills, improved sensory perception and motor skills, the formation of creativity, the ability to integrate knowledge, and the capacity to apply it independently in practical and creative tasks. The article emphasizes that further research may focus on empirical evaluation of the effectiveness of integrated activities and the development of methodological models that combine artistic, constructive, and role-based activities for the comprehensive development of preschoolers. Additionally, the importance of an interdisciplinary approach is noted, where the integration of artistic and creative activities with musical, theatrical, and environmental education creates a holistic educational environment that promotes the development of complex competencies and forms a foundation for children's future academic and social success.

Keywords: *design, artistic activity, integration, speech development, cognitive competencies, sensory-cognitive development.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система дошкільної освіти орієнтується на реалізацію компетентнісного та людиноцентричного підходів, що передбачають цілісний розвиток дитини, інтеграцію освітніх напрямів та активізацію її творчого потенціалу. У

Базовому компоненті дошкільної освіти України наголошується на необхідності забезпечення мовленнєвого, пізнавального та сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку як взаємопов'язаних складників формування особистості дитини.

Водночас у практиці закладів дошкільної освіти часто спостерігається фрагментарність освітнього процесу, коли мовленнєвий, пізнавальний та художньо-продуктивний розвиток реалізуються ізольовано, без системної інтеграції змісту та методів діяльності. Це знижує ефективність формування цілісної картини світу у дитини, обмежує можливості розвитку креативності, комунікативних умінь і сенсорного досвіду.

Дизайн та художня праця мають значний освітній потенціал для інтеграції різних напрямів розвитку дошкільників. У процесі художньо-продуктивної діяльності діти не лише опановують елементарні дизайнерські дії (проєктування, добір матеріалів, композицію), а й активно використовують мовлення, розвивають пізнавальні процеси (сприймання, мислення, уяву), удосконалюють сенсорні еталони, формують емоційно-ціннісне ставлення до результатів власної творчості.

Актуальність дослідження зумовлена також недостатньою розробленістю методичних засад інтеграції дизайну та художньої праці у процесі мовленнєвого, пізнавального та сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку, а також потребою у створенні ефективних педагогічних технологій, які забезпечують цілісність і практичну спрямованість освітнього процесу в ЗДО.

Таким чином, проблема використання дизайну та художньої праці як інтегративного засобу розвитку мовлення, пізнавальної та сенсорно-пізнавальної сфери дошкільників є актуальною з огляду на сучасні освітні тенденції, вимоги нормативних документів та потреби практики дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання дизайну та художньої праці у дошкільній освіті є актуальною у контексті сучасних підходів до комплексного розвитку дітей. Дослідження Н. Бібік [1] та І. Беха [2] підкреслюють важливість інтеграції навчальної діяльності для розвитку когнітивної, мовленнєвої та сенсорної сфер дитини. Вони зазначають, що особистісно орієнтований та компетентнісний підхід дозволяє створювати умови для цілісного розвитку дошкільника через різні види діяльності.

Проблему сенсорного та пізнавального розвитку досліджували Л. Виготський [3], який довів взаємозв'язок між мовленнєвим розвитком і когнітивними процесами в дітей раннього віку. Його концепція соціокультурного розвитку підкреслює роль активної творчої діяльності у формуванні вищих психічних функцій.

Вітчизняні науковці О. Савченко [4] та О. Сухомлинська [5] висвітлюють дидактичні аспекти художньої праці в освітньому процесі. Вони доводять, що заняття образотворчою діяльністю розвивають не лише естетичний смак і уяву дітей, а й когнітивні навички, увагу, пам'ять та мовлення.

Сучасні дослідження художньо-творчої діяльності у дошкільній освіті свідчать про ефективність використання інтегрованих підходів. Зокрема, українські науковці підкреслюють, що використання малювання, аплікацій, моделювання, конструювання та інших видів художньої діяльності дозволяє формувати мовленнєві та пізнавальні навички у контексті сенсорного розвитку [6; 7].

Зарубіжні дослідження підтверджують, що мистецька діяльність стимулює розвиток когнітивних і мовленнєвих процесів. Дж. Брунер [8] та Дж. Дьюї [9] довели, що навчання через діяльність, у тому числі через художню творчість, сприяє глибшому засвоєнню знань та розвитку мислення. У контексті STEAM-підходу Г. Якман [10] підкреслює, що інтеграція мистецтва, науки та технологій стимулює у дітей дослідницьку активність і креативність, сприяючи розвитку сенсорних і пізнавальних здібностей.

Таким чином, аналіз літератури засвідчує, що використання дизайну та художньої праці в ЗДО є ефективним засобом інтеграції мовленнєвого, пізнавального та сенсорного розвитку дітей. Водночас, проблема системної методики застосування цих підходів у педагогічній практиці потребує подальшого наукового обґрунтування та експериментальної перевірки.

Мета статті: теоретично обґрунтувати роль дизайну та художньої праці у закладах дошкільної освіти як засобів інтеграції мовленнєвого, пізнавального та сенсорно-пізнавального розвитку дітей, їх вплив на формування комплексних компетенцій дошкільників**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Дизайн і художня праця у закладах дошкільної освіти виступають потужними інструментами комплексного розвитку дітей. Вони сприяють інтеграції трьох ключових сфер розвитку: мовленнєвої, пізнавальної та сенсорно-пізнавальної. Як зазначає Н. Бібік [1], компетентнісний підхід до навчання передбачає не лише набуття знань, а й розвиток умінь, навичок та ціннісних орієнтацій дитини, що досягається через різні види діяльності, зокрема творчу та дизайнерську.

Художньо-творча діяльність забезпечує умови для розвитку мовлення: під час виконання малюнків, аплікацій, ліплення чи конструювання діти називають предмети, кольори, форми, описують дії, формулюють запитання та відповіді, тим самим розвиваючи словниковий запас та комунікативні навички [4; 5]. Дж. Брунер [8] і Дж. Дьюї [9] підкреслюють, що активна діяльність, яка включає мистецькі та практичні завдання, стимулює розвиток мислення та мовленнєвої компетентності.

Дизайнерська діяльність формує пізнавальні компетенції, оскільки діти вчаться аналізувати матеріали, планувати послідовність дій, експериментувати з формою, кольором і структурою об'єктів, порівнювати результати та робити висновки. За даними О. Савченко [4], такий вид діяльності дозволяє поєднати навчання та гру, створюючи умови для розвитку логічного

мислення, просторового уявлення та здатності до узагальнення.

Сенсорно-пізнавальна складова інтегрується через тактильні, візуальні та моторні стимули: робота з різними матеріалами (папір, тканина, пластилін, природні об'єкти) активізує сенсорне сприйняття та координацію рухів, сприяє розвитку дрібної моторики і сенсорного аналізатора. Такі навички, за спостереженнями О. Сухомлинської [5], є базовими для ефективного пізнання навколишнього світу та подальшого навчання.

Зарубіжні дослідники підкреслюють, що інтегративні підходи у мистецькій освіті, зокрема STEAM-практики, сприяють розвитку комплексних компетенцій у дітей: поєднання мистецтва, науки та технологій стимулює креативність, здатність до проблемного мислення і самостійного пошуку рішень [10]. Таким чином, дизайн і художня праця не лише розвивають конкретні навички, але й формують у дітей інтегровану систему компетенцій, що включає мовленнєві, пізнавальні та сенсорно-пізнавальні здібності.

Використання дизайну та художньої праці у ЗДО забезпечує інтеграцію мовленнєвого, пізнавального та сенсорно-пізнавального розвитку дітей через різноманітні види діяльності, що поєднують творчість, експериментування та комунікацію.

1. Малювання та живопис

Діти працюють із різними матеріалами (акварель, гуаш, олівці, фломастери), що стимулює сенсорне сприйняття та дрібну моторику. Під час створення композицій дитина описує дії та об'єкти, формуючи мовленнєві навички та розширюючи словниковий запас.

2. Аплікація та колаж

Робота з папером, тканиною, природними матеріалами розвиває координацію рук та просторове мислення, а також сенсорне сприйняття. Під час роботи педагог ставить завдання, які включають мовленнєвий компонент: дитина описує форму, колір, розташування деталей, складає короткі оповідання про сюжет аплікації. Пізнавальна складова інтегрується через класифікацію матеріалів, співвідношення кольорів і форм, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами композиції. З теоретичної точки зору, аплікація відповідає принципам ситуативного навчання, коли діти отримують знання в контексті конкретної діяльності.

3. Конструювання та моделювання

Використання різноманітних конструкторів та природних матеріалів стимулює аналітичне мислення та пізнавальну активність. Під час створення моделей діти планують послідовність дій, порівнюють матеріали, пояснюють свій вибір і підходи, що розвиває мовленнєву компетентність та навички проблемного мислення. Під час конструювання інтегруються мова, пізнання і сенсорика: дитина планує послідовність дій (пізнавальна), описує хід роботи (мовленнєва), відчуває матеріали, форму та текстуру (сенсорна).

4. Дизайнерські завдання та творчі проєкти

Включають інтеграцію різних видів діяльності: малювання, аплікацію, конструювання та драматизацію. Наприклад, створення макета «Мій сад» дозволяє поєднувати мовленнєву активність (опис, розповідь), пізнавальні завдання (колір, форма, просторове розташування) і сенсорні відчуття (тактильні матеріали, текстури). Такі завдання розвивають креативність, комунікацію та комплексне мислення [9; 10]).

5. Ігрові та сюжетно-рольові вправи з елементами дизайну

Використання костюмів, макетів, ляльок і декорацій стимулює мовленнєву активність через рольові ігри. Поєднання художньої творчості (виготовлення реквізиту) з мовленнєвою та пізнавальною діяльністю формує інтегровані компетенції дітей [4; 5].

Методи дизайну та художньої праці в ЗДО дозволяють організувати інтегровану діяльність, де дитина одночасно розвиває мовлення, когнітивні та сенсорні здібності. Важливим є поєднання творчої свободи і педагогічного керівництва, що формує цілісну систему компетенцій дошкільника та готує його до подальшого навчання у школі.

Використання дизайну та художньої праці у закладах дошкільної освіти сприяє формуванню інтегрованих компетенцій дітей, забезпечуючи одночасний розвиток мовленнєвої, пізнавальної та сенсорно-пізнавальної сфер.

Основні очікувані педагогічні результати включають:

1. **Підвищення рівня мовленнєвої активності**

Під час виконання малювання, аплікацій, конструювання та рольових ігор діти активно висловлюють свої думки, описують дії, об'єкти, послідовність подій. Обговорення робіт, розповіді про сюжет та елементи композиції стимулюють розвиток словникового запасу, граматичної будови мовлення та комунікативних навичок [4; 8].

2. **Розвиток когнітивних і логічних навичок**

Планування, моделювання та створення композицій допомагає дітям аналізувати, порівнювати, класифікувати та робити висновки. Конструювання макетів або виконання проєктів формує навички логічного та критичного мислення, просторової орієнтації та розуміння причинно-наслідкових зв'язків [1; 9].

3. **Поліпшення сенсорного сприйняття та моторики**

Робота з різними матеріалами (папір, тканина, пластилін, природні об'єкти) стимулює тактильні відчуття, розвиток дрібної моторики та координації рухів. Тактильний та візуальний досвід, отриманий у художньо-творчій діяльності, є основою для пізнання світу та підготовки до навчання в школі [5;3].

4. **Підвищення креативності та здатності до інтеграції знань**

Інтегровані заняття, які поєднують малювання, аплікацію, конструювання та рольову гру, сприяють розвитку творчого мислення, гнучкості у вирішенні проблем та здатності поєднувати знання з різних сфер. Діти навчаються використовувати нові знання у практичних і творчих завданнях, що формує у них компетенції

для подальшого навчання та самостійної діяльності [2; 10].

Педагог у ЗДО на заняттях з художньої праці виступає координатором, модератором і стимулятором творчої діяльності дітей. Його роль включає:

Організаційну функцію: підготовка матеріалів, створення комфортного середовища, вибір видів діяльності відповідно до віку та рівня розвитку дітей.

Методичну підтримку: пояснення завдань, демонстрація технік малювання, аплікації, конструювання, спрямування дитини у процесі творчості.

Стимулювання мовленнєвої та пізнавальної активності: педагог задає запитання, пропонує обговорення результатів, спонукає дітей описувати процес та свої ідеї.

Соціальну підтримку: навчання взаємодії з однолітками, робота в парах чи групах, розвиток умінь слухати, домовлятися і співпрацювати.

Тобто педагог не робить роботу замість дітей, а створює умови для самостійного експериментування, творчого пошуку та інтеграції знань.

Щоб ефективно реалізувати інтегрований підхід у художньо-творчій діяльності, педагог повинен мати:

1. **Професійні знання**

Теоретичні знання про розвиток мовлення, когнітивних та сенсорних компетенцій дітей дошкільного віку [1; 3]. Розуміння методики художньої праці, дизайн-проектування та інтегрованих навчальних підходів.

2. **Методичну компетентність**

Здатність планувати заняття, поєднувати види діяльності, організовувати матеріали та середовище для розвитку різних сфер. Уміння створювати завдання, що стимулюють мислення, мовлення та сенсорні навички одночасно [9; 10].

3. **Комунікативні навички та педагогічна чутливість**

Вміння мотивувати дітей, підтримувати ініціативу, задавати відкриті запитання, спостерігати за дітьми та коригувати діяльність під індивідуальні потреби.

4. **Креативність та готовність до експерименту**

Педагог повинен бути гнучким, готовим до адаптації завдань, впровадження нових матеріалів та методів для підтримки інтегрованого розвитку.

Роль педагога у використанні дизайну та художньої праці є ключовою для успішної інтеграції мовленнєвого, пізнавального та сенсорного розвитку. Від його компетентності, методичної підготовки та педагогічної чутливості залежить ефективність заняття та досягнення очікуваних результатів у розвитку дітей.

Дизайн і художня праця у закладах дошкільної освіти виступають ефективними інструментами комплексного розвитку дітей, забезпечуючи інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної та сенсорно-пізнавальної сфер. Використання різних видів діяльності – малювання, аплікації, конструювання, дизайнерські завдання та рольові ігри – сприяє одночасному розвитку мовлення, логічного та критичного мислення, сенсорного сприйняття та дрібної моторики.

Інтегрований підхід дозволяє поєднати творчість і педагогічне керівництво: педагог виступає координатором, модератором і стимулятором діяльності, забезпечуючи умови для самостійного експериментування, розвитку креативності та комунікаційних навичок дітей. Для ефективного впровадження таких методів педагог повинен мати професійні знання про розвиток мовлення, когнітивних та сенсорних компетенцій, методичну компетентність, комунікативні навички та креативність.

Таким чином, використання дизайну та художньої праці у ЗДО забезпечує формування інтегрованих компетенцій дітей, підвищує їх мовленнєву активність, розвиток когнітивних і логічних навичок, сенсорного сприйняття та моторики, а також здатність до творчого мислення та інтеграції знань. Такий підхід створює основу для успішної соціалізації дітей, підготовки до навчання у школі та розвитку здатності застосовувати знання у практичних та творчих ситуаціях.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробці та апробації методичних моделей інтегрованої діяльності, що поєднують різні види творчості, конструювання та сюжетно-рольових ігор; вивченні впливу інноваційних педагогічних технологій (STEAM, дизайн-мислення, проєктна діяльність) на розвиток комплексних компетенцій у дошкільників.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у навчанні: теоретико-методологічні засади. Київ: Педагогічна думка. 2019. 256 с.

2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: Либідь. 2003. 344 с.

3. Виготський Л. С. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота. 2012. 504 с.

5. Сухомлинська О. В. Metodychna spadshchyna Vasylya Sukhomlynskoho: cherez istoryko-pedahohichne piznannya do poshukiv vidpovidey na vyklyky sogodennya [Methodical heritage of Vasyl Sukhomlynsky: through historical pedagogical understanding toward finding answers to contemporary challenges]. Інноватика у вихованні. 2019. № 10. С. 15–26. [Електронний ресурс]. DOI: 10.35619 /iiu.v1i10.154

6. Богуш А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку мовлення та пізнавальної активності дітей. Київ: Видавничий дім «Слово». 2017. 312 с.

7. Кузьміна Г. А., Ніколаєнко В. І. Використання художньої діяльності для розвитку сенсорики та пізнання у дошкільників. *Педагогіка і психологія.* 2021. № 2. С. 45–53.

8. Bruner J. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1960.

9. Dewey J. Democracy and Education. New York: Macmillan. 1916.

10. Yakman G. STEAM Education: An overview of creating a model of integrative learning. Education Horizons. 2012. Vol. 90. Issue 2. P. 12–21.

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni: teoretyko-metodolohichni zasady [Competence-based approach in learning: theoretical and methodological foundations]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 256 s. [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (2003). Osobystisno oriientovane vykhovannia: naukovo-metodychnyi posibnyk [Personality-oriented education: scientific-methodical manual]. Kyiv: Lybid. 344 s. [in Ukrainian]
3. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. [in English]
4. Savchenko, O. Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota. 504 s. [in Ukrainian]
5. Sukhomlynska, O. V. (2019). Metodychna spadshchyna Vasylya Sukhomlynskoho: cherez istoryko-pedahohichne piznannya do poshukiv vidpovidey na vyklyky sogodennya [Methodical heritage of Vasyl Sukhomlynsky: through historical pedagogical understanding toward finding answers to contemporary challenges]. Innovatyka u vykhovanni. №10. S. 15–26. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i10.154 [in Ukrainian]
6. Bohush, A. M. (2017). Psykholohho-pedahohichni osnovy rozvytku movlennia ta piznavalnoi aktyvnosti ditei [Psychological and pedagogical foundations of children's speech and cognitive development]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo». 312 s. [in Ukrainian]
7. Kuzmina, G. A., & Nikolaenko, V. I. (2021). Vykorystannia khudozhnoi diialnosti dlia rozvytku sensoryky ta piznannia u doshkilnykiv [Usage of artistic activity for children's sensory and cognitive development]. Pedahohika i psykholohiia. № 2. S. 45–53. [in Ukrainian]
8. Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. [in English]
9. Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan. [in English]
10. Yakman, G. (2012). STEAM education: An overview of creating a model of integrative learning. Education Horizons. 90(2). P. 12–21. [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 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 373.2:81'233
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-470-475

КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія –
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3932-1824
e-mail: y.s.kotelianets@cuspu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У роботі досліджується впровадження інтегрованого підходу в процес мовленнєвого розвитку вихованців закладів дошкільної освіти відповідно до актуальних освітніх стандартів. Доцільність наукової розвідки пояснюється переорієнтацією сучасного навчання на дитиноцентризм та розвиток ключових компетентностей, а також прагненням подолати розрізненість у викладанні мовленнєвого матеріалу. Автор підкреслює, що оскільки мовлення є головним інструментом пізнання та соціальної адаптації, його вдосконалення має відбуватися через синтез різних видів діяльності дітей дошкільного віку.

У статті здійснено аналіз наукових розвідок як вітчизняних так і іноземних фахівців, які стосуються комунікативного розвитку дітей дошкільного віку та методики проведення інтегрованих занять в закладах дошкільної освіти. Уточнено зміст понять «інтегроване заняття» та «інтеграція» в контексті дошкільної лінгводидактики. Доведено, що такий формат навчання забезпечує цілісність сприйняття світу, моделює природне середовище для спілкування та стимулює мовленнєву активність вихованців.

Значну увагу приділено трансформації функцій педагога: від контролера за дотриманням мовних норм до фасилітатора комунікації. Останній створює ігрові ситуації, використовує відкриті запитання, заохочує дитячу ініціативу та організовує взаємодію у малих групах. Виокремлено ключові принципи, що гарантують результативність занять: тематична єдність, активна діяльність, діалогічність, насиченість середовища та емоційно-образний характер викладання.

Зроблено висновок, що інтеграція є дієвим інструментом розвитку мовлення, який повністю корелює з вимогами Державного стандарту та сприяє комплексному формуванню мовленнєвих умінь. Практична цінність матеріалів полягає у можливості їх впровадження в роботу вихователів-практиків та підготовку студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: *інтеграція, інтегроване заняття, розвиток мовлення, дошкільний вік, заклад дошкільної освіти, лінгводидактика.*

KOTELYANETS Yulia –
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool
and Primary School Education of

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3932-1824
e-mail: y.s.kotelianets@cuspu.edu.ua

USAGE OF INTEGRATED CLASSES IN THE PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT

The article investigates the implementation of an integrated approach to the process of speech development of preschool children in accordance with current educational standards. The feasibility of scientific research is explained by the reorientation of modern education to child-centeredness and the development of key competencies, as well as the desire to overcome the fragmentation in teaching speech material. The author emphasizes that since speech is the main tool of cognition and social adaptation, its improvement should occur through the synthesis of various types of activities of preschool children.

The article analyzes scientific research by both domestic and foreign specialists related to the communicative development of preschool children and the methodology for conducting integrated classes in preschool institutions. The content of the concepts of "integrated class" and "integration" in the context of preschool linguistic didactics are clarified. It is proven that such a format of training ensures the integrity of the perception of the world, models the natural environment for communication and stimulates the children's speech activity.

Considerable attention is paid to the transformation of the functions of the teacher: from a controller of compliance with language norms to a facilitator of communication. The latter creates game situations, uses open questions, encourages children's initiative and organizes interaction in small groups. Key principles that guarantee the effectiveness of classes are highlighted: thematic unity, activity, dialogicity, saturation of the environment and the emotional and figurative nature of teaching. It is concluded that integration is an effective tool for the development of speech, which fully correlates with the requirements of the State Standard and contributes to the comprehensive formation of speech skills. The practical value of the materials lies in the possibility of their implementation in the work of practicing educators and the training of students of pedagogical specialties.

Key words: *integration, integrated classes, speech development, preschool age, preschool educational institution, linguodidactics.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна дошкільна освіта в Україні орієнтується на дитиноцентричний та компетентнісний підходи, що зумовлює необхідність пошуку ефективних форм розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Мовлення є провідним засобом пізнання, спілкування та соціалізації дитини, а рівень його сформованості значною мірою визначає готовність дитини до подальшого навчання.

У практиці закладів дошкільної освіти нерідко спостерігається фрагментарність мовленнєвої роботи, ізольованість мовленнєвих завдань від інших видів діяльності, що знижує ефективність мовленнєвого розвитку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання інтегрованих занять, які забезпечують поєднання мовленнєвого розвитку з ігровою, пізнавальною, художньо-естетичною та руховою діяльністю дітей.

Інтегровані заняття сприяють цілісному сприйняттю навколишнього світу, активізації мовленнєвої діяльності в природних для дошкільників ситуаціях та підвищенню мотивації до спілкування. Актуальність проблеми також зумовлена зростанням кількості дітей із мовленнєвими труднощами та потребою створення розвивального мовленнєвого середовища в закладах дошкільної освіти.

Незважаючи на наявність наукових досліджень, питання цілеспрямованого використання інтегрованих занять у розвитку мовлення дітей дошкільного віку потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного впровадження, що й визначає актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вдосконалення мовленнєвих навичок у дошкільному віці займає чільне місце в актуальних працях із педагогіки, лінгводидактики та психології. Дослідники одностайні в тому, що вербальний розвиток є фундаментом для когнітивного зростання та соціалізації особистості, а найвищої результативності цей процес досягає в умовах залучення дитини до активних і змістовних видів діяльності.

Вагомий доробок у вивчення комунікативного становлення дітей дошкільного віку належить вітчизняним науковцям, зокрема А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Кононко. У їх роботах мовлення трактується як комплексне явище, що нерозривно пов'язане з ігровою, пізнавальною та творчою сферами життя дитини. Ці автори доводять доцільність синтезу мовленнєвих цілей із різними освітніми напрямами, акцентуючи на важливості створення стимулюючого комунікативного простору в умовах закладу дошкільної освіти.

Аспекти впровадження інтегрованої моделі в дошкільну ланку освіти детально розкрито в працях Н. Гавриш, Т. Піроженко, Л. Венгера. Вони розглядають інтегровані заняття як дієвий формат організації навчання, що забезпечує єдність дитячого досвіду та активізує інтелектуальну й мовленнєву енергію вихованців. Дослідники роблять ставку на поєднання мовленнєвої практики з руховими вправами, іграми та художньо-естетичним розвитком.

У працях зарубіжних фахівців (Р. Голінкофф, А. Маккейб, Дж. Торр), присвячених мовленнєвому генезису, особлива увага приділяється інтеракції, навчанню в контексті та поєднанню мовлення з різноманітними практиками. Це розглядається як ключова передумова для збагачення лексики, розвитку зв'язних висловлювань та формування навичок міжособистісного спілкування.

Попри ґрунтовну теоретичну базу та наявність численних публікацій щодо інтеграції освітнього контенту, аналіз літератури показує, що питання системного використання інтегрованих занять саме як інструменту розвитку мовлення дошкільнят ще не отримало вичерпного методичного узагальнення. Така ситуація підтверджує необхідність подальших наукових розвідок у цьому векторі.

Метою статті є теоретично обґрунтувати використання інтегрованих занять у розвитку мовлення дітей дошкільного віку та визначити їх

значення й можливості в підвищенні ефективності мовленнєвого розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний вектор розвитку дошкільної ланки в Україні спрямований на здобуття дитиною ключових компетентностей через активну практику, комунікацію, проживання досвіду та синтез навчального контенту [9, 10]. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти акцентує на нерозривності розвитку особистості та взаємозв'язку всіх освітніх напрямів [10]. Це логічно зумовлює перехід закладів дошкільної освіти до впровадження інтегрованих форматів виховної та навчальної роботи.

Інтеграція в освітньому просторі ЗДО – це системний педагогічний процес, що передбачає об'єднання змістових ліній, методик та форм діяльності в єдину структуру. Такий підхід гарантує гармонійний розвиток вихованця та засвоєння ним необхідних навичок у природних для цього віку умовах [1, 5, 6].

Інтегроване заняття постає як форма організованої активності, де навколо ключової теми та прогнозованого результату групуються кілька освітніх напрямів, а мовленнєвий розвиток виступає інструментом пізнання та взаємодії. Згідно з методичними положеннями Н. Гавриш, такі заняття є сучасним форматом роботи, що має конкретні змістові та структурні характеристики й базується на ретельному тематичному плануванні [5].

У межах сучасної дидактики інтеграційні процеси розглядаються у двох площинах:

- як динамічний процес: методичне поєднання змісту та видів діяльності навколо актуальної для дітей проблеми або теми [1];
- як кінцевий результат: формування у дитини цілісної системи уявлень, що дозволяє бачити зв'язки між явищами та адаптувати отриманий досвід до нових обставин [8].

Дана концепція корелює з поглядами М. Ярмаченка, який трактував інтеграцію як виявлення спільних закономірностей у навчальному матеріалі та побудову їх системної єдності. На ці визначення спирається і А. Богуш, аналізуючи інтегровану модель у дошкіллі. У ширшому сенсі інтеграція розв'язує конфлікт між величезним обсягом інформації та можливостями її сприйняття дитиною, орієнтуючи навчання на ключові сенси та міждисциплінарні зв'язки [1, 2].

Для вихованця мовлення є не просто об'єктом вивчення, а насамперед культурним кодом, що опановується під час контактів із дорослими та однолітками. Спираючись на ідеї Л. Виготського щодо трансформації психічних функцій через соціальне середовище, можна стверджувати: чим інтенсивнішою та «живішою» є спільна активність, тим ефективніше відбувається мовленнєвий прогрес [4].

У межах діяльнісного підходу спілкування визнається специфічною формою активності. Відтак, оволодіння мовою – це засвоєння діяльності, яке реалізується виключно на практиці через повне залучення дитини. Це слугує фундаментальною методичною базою для інтегрованого навчання: мовленнєві навички вдосконалюються безпосередньо всередині процесу (коли дитина веде діалог, коментує дії, ставить запитання чи презентує власні досягнення).

Стратегія інтеграції також базується на принципах навчання через власний досвід. Значущий освітній ефект досягається тоді, коли дитина досліджує цікаву для неї тему через безпосередню дію. У дошкільному дитинстві це створює необхідний контекст і мотивацію: з'являється розуміння, навіщо і про що саме потрібно говорити.

Ідея цілісного навчання закладена в самій нормативній базі: Державний стандарт наголошує, що ігнорування будь-якого освітнього напряму руйнує системність розвитку дитини та ускладнює її майбутню адаптацію до школи.

У новій редакції БКДО (2021) також наголошено компетентнісні орієнтири та цілісність освітнього процесу як провідний принцип організації змісту [10]. Отже, інтеграція – не лише методичний прийом, а стандартоузгоджена стратегія побудови освітнього процесу.

У методиці інтегроване заняття визначають як форму організованої освітньої діяльності, де кілька освітніх ліній поєднані навколо провідної теми та спільного результату, а мовленнєві завдання виступають інструментом пізнання і комунікації.

Саме таку ідею системно розробляє Н. Гавриш у праці «Інтегровані заняття: методика проведення» (2007): авторка розглядає сучасне заняття в дошкільному закладі через його формальні, змістові та структурні ознаки, а також обґрунтовує необхідність тематичного принципу планування і продуманої взаємодії різних видів дитячої активності [5].

На основі підходу Н. Гавриш можна виділити ключові характеристики інтегрованого заняття [5]:

1. Єдність теми та результату. Тема не просто «об'єднує» частини заняття, а веде до спільного продукту/висновку (модель, колективна історія, міні-проєкт, дослід, постановка, спільне рішення).

2. Взаємопроникнення освітніх ліній. Освітні лінії не «йдуть блоками», а працюють як система. Наприклад, природничий дослід породжує потребу в мовленні (припущення, опис, пояснення причинності), художня діяльність – у коментуванні та презентації тощо.

3. Діяльнісно-комунікативна домінанта. Мовлення розвивається через реальні комунікативні дії: домовитися в парі, пояснити послідовність, поставити питання, узгодити план, презентувати результат.

4. Тематичне планування як умова якості. Інтеграція не працює «разово». Вона потребує системного тематичного планування (від ідеї та результату до змісту й матеріалів, а також до мовленнєвих завдань і опор).

У контексті дошкільної лінгводидактики інтеграція освітнього змісту має особливу цінність, оскільки створює оптимальні психолого-педагогічні умови для природного, мотивованого й діяльнісно зумовленого розвитку мовлення дитини. На відміну від ізольованого мовленнєвого

навчання, інтегровані заняття забезпечують функціонування мовлення як живого засобу пізнання, спілкування та самовираження.

По-перше, інтеграція створює природні комунікативні ситуації, у яких мовлення є необхідним і соціально зумовленим. Дитина говорить не «для вправи», а для розв'язання значущого для неї завдання: обговорити, пояснити, домовитися, описати результат діяльності. Такий підхід узгоджується з положеннями Л. Виготського про соціальне походження вищих психічних функцій, відповідно до яких мовлення формується і розвивається в процесі соціальної взаємодії. Інтегровані заняття розширюють «зону найближчого розвитку» дитини, стимулюючи мовленнєву активність у співпраці з дорослими та однолітками [4].

По-друге, інтеграція забезпечує мовлення як компонент діяльності, а не як самоціль. У межах діяльнісного підходу, мовлення розглядається як складник цілісної діяльності, що має мотив, мету та результат. Інтегровані заняття дозволяють включати мовлення в ігрову, пізнавальну, художньо-творчу, рухову діяльність, унаслідок чого мовленнєві дії стають функціонально значущими та усвідомленими. Це сприяє розвитку не лише словника й граматичної правильності, а й зв'язного, контекстного мовлення [11].

По-третє, інтеграція надає дитині особистісно значущий досвід і мотив говорити. Згідно з ідеями прагматичної педагогіки Д. Дьюї [7], навчання має ґрунтуватися на власному досвіді дитини та її активній участі в діяльності. Інтегровані заняття поєднують мовлення з реальними діями, спостереженнями, експериментуванням, творчістю, що робить мовленнєве спілкування змістовним і мотивованим. Дитина говорить, тому що їй є що сказати, і тому що мовлення допомагає досягти результату.

По-четверте, інтеграція відповідає сучасним нормативним вимогам дошкільної освіти, зокрема принципам цілісності та взаємопов'язаності освітніх ліній. У державному стандарті дошкільної освіти мовленнєвий розвиток не розглядається ізольовано, а реалізується у взаємозв'язку з пізнавальним, соціально-емоційним, художньо-естетичним і фізичним розвитком.

В умовах інтегрованого заняття змінюється сама логіка педагогічної взаємодії з дитиною: педагог поступово відходить від ролі «контролера правильності мовлення» і виступає організатором, модератором та співучасником комунікації. Така позиція відповідає сучасним психолого-педагогічним і лінгводидактичним підходам, згідно з якими мовлення розвивається найефективніше в процесі спільної діяльності, діалогу та соціальної взаємодії. Педагог створює спеціально організовані або спонтанні мовленнєві ситуації, у яких дитина має потребу говорити: обговорити результат діяльності, пояснити свій задум, домовитися з однолітками, поставити запитання.

На відміну від репродуктивних запитань із передбачуваною відповіддю, відкриті запитання («Як ти думаєш?», «Чому саме так?», «Що можна зробити інакше?») стимулюють розгорнуте висловлювання, аргументацію та зв'язне мовлення. Значення таких запитань у розвитку мовлення й мислення обґрунтовано в працях Дж. Брунера [3], який підкреслював роль діалогу й спільного відкриття знань у навчанні. В інтегрованому занятті відкриті запитання допомагають пов'язати мовлення з пізнавальними й творчими діями дітей. Педагог не перериває дитину через мовні помилки, не нав'язує «єдино правильних» формулювань, а заохочує самостійне мовленнєве висловлювання..

Замість прямого виправлення педагог застосовує прийоми мовленнєвого моделювання: повторює дитяче висловлювання в уточненій або граматично правильній формі, доповнює його, ненав'язливо вводить нові слова й конструкції. Такий спосіб корекції відповідає ідеї «підтримувального супроводу» мовлення, що дозволяє дитині засвоювати мовні норми без зниження мотивації. Ці підходи детально розкриті в дослідженнях Н. Гавриш, яка підкреслює роль педагога як мовленнєвого партнера дитини.

Інтегровані заняття передбачають активну взаємодію дітей між собою, що створює умови для природного діалогічного мовлення. Робота в парах і мікрогрупах сприяє розвитку умінь слухати, ставити запитання, домовлятися, узгоджувати дії. Ідеї діалогічності мовлення та його соціальної зумовленості знаходять підтвердження в працях М. Бахтіна [11], який розглядав мовлення як форму взаємодії та співбуття з Іншим. У дошкільній практиці це означає перехід від індивідуального «відповідання вихователю» до живого дитячого спілкування.

Інтегровані заняття створюють природне мовленнєве поле, у якому дитина говорить не «для вправи», а для розв'язання реального завдання (дослідити, домовитися, спроєктувати, пояснити, презентувати). Саме тому вони особливо результативні для розвитку тих компонентів мовлення, які формуються через діяльність, взаємодію, смисл. На цій логіці наполягають і підручники з дошкільної лінгводидактики (А. Богуш, Н. Маліновська): мовлення ефективніше розвивається у значущих комунікативних ситуаціях, де дитина отримує зворотний зв'язок і бачить сенс висловлювання.

Ефективність інтегрованих занять з розвитку мовлення значною мірою визначається дотриманням комплексу дидактичних принципів, які забезпечують природність мовленнєвої активності дитини, її мотивацію до висловлювання та включеність у спільну діяльність. У науково-методичних працях з дошкільної лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновська та ін.) наголошується, що саме поєднання цих принципів створює умови для формування комунікативної компетентності дошкільників.

1. Принцип тематичності й проблемності. Тематичність передбачає організацію заняття навколо цілісної, значущої для дітей теми, яка об'єднує різні види діяльності (мовленнєву, пізнавальну, художньо-творчу, ігрову). Проблемність полягає у наявності «вузла проблеми» – запитання, ситуації або завдання, що потребує активного пошуку відповіді. А. Богуш підкреслює,

що мовлення дитини активізується тоді, коли воно включене у розв'язання пізнавального або практичного завдання, а не зводиться до механічного відтворення мовленнєвих зразків. Саме проблемна ситуація створює внутрішню мотивацію до говоріння: дитина говорить, щоб висловити припущення, пояснити, запитати, довести власну думку.

2. Принцип діяльнісності. Діяльнісність означає, що мовлення не існує окремо від дії, а супроводжує та обслуговує її: дослід, конструювання, спостереження, сюжетно-рольову гру, художню працю. Відповідно до діяльнісного підходу (О. Леонтьєв), мовлення формується як різновид діяльності і найефективніше розвивається в умовах реальної практичної взаємодії. У методиці дошкільної освіти цей підхід реалізується через організацію таких занять, де дитина говорить у процесі дії, а не «після неї».

3. Принцип діалогічності. Діалогічність передбачає організацію заняття як простору взаємодії, де педагог і діти, а також діти між собою вступають у справжній обмін думками. Л. Виготський розглядав мовлення як соціальне за походженням явище, що розвивається у взаємодії. У цьому контексті діалог є основною формою мовленнєвого розвитку дошкільника. Н. Гавриш наголошує, що інтегроване заняття має будуватися не на «ланцюжку правильних відповідей», а на живому діалозі, що допускає різні точки зору.

4. Принцип мовленнєвої насиченості освітнього середовища. Мовленнєва активність дитини значною мірою залежить від того, наскільки середовище «провокує» говоріння. Йдеться про предмети, ілюстрації, символи, моделі, сюжетні матеріали, які стимулюють опис, пояснення, запитання. У працях з методики розвитку мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська) підкреслюється, що предметно-мовленнєве середовище є «мовчазним партнером» дитини: воно створює ситуації для спонтанного мовлення.

5. Принцип індивідуалізації. Індивідуалізація передбачає врахування різного рівня мовленнєвого розвитку дітей та надання їм диференційованої допомоги. У методичних дослідженнях зазначається, що мовлення дошкільників розвивається нерівномірно, тому ефективне заняття має передбачати різні рівні опори. Це відповідає ідеям Л. Виготського про зону найближчого розвитку.

6. Принцип емоційності та образності. Емоційність і образність забезпечують внутрішню мотивацію до мовлення. Казкові сюжети, персонажі, рольова взаємодія, інтрига активізують емоційну сферу дитини і спонукають її до висловлювання. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що емоційно забарвлений матеріал краще запам'ятовується й стимулює мовленнєву активність. Н. Гавриш розглядає образність і художній компонент як важливий ресурс інтегрованого заняття, особливо у роботі з дошкільниками.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений аналіз засвідчив, що інтегровані заняття є науково обґрунтованою та нормативно зумовленою формою організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, яка забезпечує цілісність розвитку дитини та ефективне формування мовленнєвої компетентності.

Установлено, що інтеграція переводить мовлення з ізольованого об'єкта навчання у засіб діяльності, пізнання та спілкування. Мовлення розвивається в значущих для дитини комунікативних ситуаціях, що підвищує мовленнєву активність, мотивацію до висловлювання та якість мовленнєвих умінь.

Доведено, що ефективність інтегрованих занять забезпечується реалізацією принципів тематичності, діяльнісності, діалогічності, мовленнєвої насиченості середовища, індивідуалізації та емоційної образності. Водночас змінюється роль педагога, який виступає організатором комунікації та партнером дитини у мовленнєвій діяльності.

Отже, інтегровані заняття є дієвим засобом розвитку мовлення дітей дошкільного віку, що відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти та забезпечує цілісність і результативність освітнього процесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Інтегрований підхід у дошкільній освіті: теоретичні засади. *Дошкільне виховання*. 2012. № 5. С. 6–10.

2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: теорія і методика : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2015. 320 с.

3. Брунер Дж. Культура освіти. Київ : Освіта, 2006. 176 с.

4. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Зібрання творів : у 6 т. Київ : Вища школа. 1982. Т. 2. С. 5–361.

5. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.

6. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в закладі дошкільної освіти: зміст, структура, методика. Луганськ : Альма-матер, 2011. 212 с.

7. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів : Літопис, 2003. 320 с.

8. Кононко О. Л. Дитина у світі дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Світич, 2016. 288 с.

9. Крутій К. Л. Компетентнісний підхід у дошкільній освіті : монографія. Запоріжжя : ЛІПС, 2010. 164 с.

10. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33 [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21

11. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

REFERENCES

1. Bohush, A. M. (2012). Intehrovanyi pidkhid u doshkilnii osviti: teoretychni zasady [Integrated approach in preschool education: Theoretical foundations]. Doshkilne vykhovannia. №5. S. 6–10. [in Ukrainian]

2. Bohush, A. M. (2015). Movlennievyi rozvytok ditei doshkilnoho viku: teoriia i metodyka [Speech development of preschool children: Theory and methodology]. Kyiv: Vydavnychyi Dim "Slovo". 320 s. [in Ukrainian]

3. Bruner, J. (2006). Kultura obrazovaniia [The culture of education]. Kyiv: Osvita. 176 s. [in Ukrainian]

4. Vygotsky, L. S. (1982). Myslennia i movlennia [Thinking and speech]. In Collected works. Kyiv: Vyshcha shkola. T.2 S. 5–361. [in Ukrainian]

5. Havrysh, N. V. (2007). Intehrovani zaniattia: metodyka provedennia [Integrated classes: Methods of conducting]. Kyiv: Shkilnyi svit. 125 s. [in Ukrainian]

6. Havrysh, N. V. (2011). Suchasne zaniattia v zakladi doshkilnoi osvity: zmist, struktura, metodyka [Modern lesson in preschool education institution: Content, structure, methodology]. Luhansk: Alma-mater. 212 s. [in Ukrainian]

7. Dewey, J. (2003). Demokratiia i osvita [Democracy and education]. Lviv: Litopys. 320 s. [in Ukrainian]

8. Kononko, O. L. (2016). Dytyna u sviti doshkilnoi osvity [The child in the world of preschool education]. Kyiv: Svitych. 288 s. [in Ukrainian]

9. Krutii, K. L. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u doshkilnii osviti [Competency-based approach in preschool education]. Zaporizhzhia: LIPS. 164 s. [in Ukrainian]

10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education)]. Kyiv. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21 [in Ukrainian]

11. Stoliarenko, O. B. (2012). Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 280 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток творчості дітей дошкільного віку, засоби розвитку мовлення дошкільників.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOTELYANETS Yulia – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary School Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: development of preschool children's creativity, means of speech in preschoolers' speech development.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.015.31:316.46]:355.23
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-475-481

БОНДАРЄВ Дмитро –
здобувач освітньо-наукового ступеня доктора філософії,
заступник начальника факультету логістики
по роботі з особовим складом, підполковник
Національної академії Національної гвардії України
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5520-2469
e-mail:bonddmh@gmail.com

БРОВЧАК Людмила –
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор
з науково-педагогічної роботи та соціальних питань
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8321-9267
e-mail: okarskadm@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті досліджується проблема формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у контексті трансформації сучасного інформаційного простору та зростання ролі цифрових технологій у військовій діяльності. Обґрунтовано, що ефективне військове лідерство в умовах гібридних загроз і високої невизначеності ґрунтується на поєднанні стратегічного мислення, інформаційної грамотності, психологічної стійкості, етичної відповідальності та здатності ухвалювати обґрунтовані рішення під тиском часу. Розкрито зміст цифрово-інформаційного виміру лідерської компетентності, який включає критичне оцінювання джерел, роботу з інформаційними потоками, розпізнавання маніпуляцій і дезінформації, а також організацію комунікації в команді з використанням безпечних цифрових каналів.

Показано, що результативність підготовки курсантів зростає за умови інтеграції традиційних педагогічних підходів із сучасними освітніми інструментами: цифровими симуляційними тренажерами, ситуаційно-кейсоваим навчанням, сценарними вправами, міждисциплінарними модулями (психологія, управління, інформаційна безпека, комунікації). Емпіричні дані засвідчують позитивний вплив системного поєднання психологічного розвитку та педагогічних методик на формування навичок управління підрозділом, координації дій, аналізу ризиків і вибору оптимальних стратегій у складних ситуаціях. Окремо підкреслено роль рефлексії, командної взаємодії, наставництва та регулярного зворотного зв'язку як механізмів закріплення компетентностей і розвитку відповідального лідерського стилю.

Стаття узагальнює сучасні підходи до підготовки офіцерів у цифровому середовищі, визначає напрями вдосконалення методичних засад (практична спрямованість, моделювання реальних ситуацій, критерії оцінювання компетентностей) та пропонує шляхи підвищення адаптивності, аналітичних і управлінських здібностей майбутніх командирів. Отримані результати мають практичну значущість для модернізації освітніх програм і розроблення педагогічних моделей, що забезпечують цілісне формування лідерських компетентностей і готовність офіцерів до оперативного реагування на виклики сучасного безпекового середовища.

***Ключові слова**: лідерська компетентність, офіцер, інформаційне середовище, професійна підготовка.*

BONDARIEV Dmytro –
PhD (Doctor of Philosophy) degree candidate,
Deputy Head of the Faculty of Logisticsfor
Personnel Management (Work with Personnel),
Lieutenant Colonel, National Academy of the
National Guard of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5520-2469
e-mail:bonddmh@gmail.com
BROVCHAK Liudmyla –
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Vice-Rector of Scientific and Educational Work and Social Issues
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8321-9267
e-mail: okarskadm@gmail.com

INFORMATION ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS

The article examines the issue of developing leadership competence in future officers within the context of the transformation of the contemporary information space and the increasing role of digital technologies in military activity. It substantiates that effective military leadership under conditions of hybrid threats and high uncertainty is based on the integration of strategic thinking, information literacy, psychological resilience, ethical responsibility, and the ability to make well-grounded decisions under time pressure. The digital and informational dimension of leadership competence is characterized, including critical evaluation of sources, management of information flows, identification of manipulation and disinformation, and organization of team communication through secure digital channels.

It is demonstrated that the effectiveness of cadet training increases through the integration of traditional pedagogical approaches with modern educational tools, such as digital simulation trainers, case-based learning, scenario-based exercises, and interdisciplinary modules (psychology, management, information security, communications). Empirical data confirm the positive impact of a systematic combination of psychological development and pedagogical methods on the formation of unit management skills, coordination of actions, risk analysis, and the selection of optimal strategies in complex situations. Particular emphasis is placed on the role of reflection, teamwork, mentoring, and regular feedback as mechanisms for consolidating competencies and fostering a responsible leadership style.

The article summarizes contemporary approaches to officer training in a digital environment, identifies directions for improving methodological foundations (practical orientation, modeling of real-life situations, competency assessment criteria), and proposes ways to enhance the adaptability, analytical, and managerial abilities of future commanders. The findings have practical significance for modernizing educational programs and developing pedagogical models that ensure the comprehensive formation of leadership competencies and officers' readiness to respond effectively to the challenges of the modern security environment.

Key words: *leadership competence, officer, information environment, professional training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства та трансформації військових структур зростає значення лідерської компетентності як ключового показника професійної готовності майбутніх офіцерів. Інформаційне середовище, що включає цифрові комунікаційні платформи, системи управління даними та інформаційні технології, створює нові вимоги до лідерських якостей, серед яких адаптивність, стратегічне мислення, прийняття рішень у непередбачуваних умовах та ефективна комунікація.

Незважаючи на існуючі дослідження з проблем розвитку лідерських компетенцій та підготовки офіцерів, сучасні наукові підходи недостатньо враховують вплив інформаційного середовища на формування цих компетенцій. Існує потреба в системному аналізі, методичних рекомендаціях та практичних моделях підготовки майбутніх офіцерів, які забезпечують ефективне поєднання традиційних військових навичок із здатністю діяти в умовах високої інформаційної насиченості та швидких змін.

Таким чином, науково-практична проблема полягає у визначенні механізмів, методів та інструментів розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів у контексті інформаційного середовища, що забезпечить їх професійну ефективність та здатність до адекватного реагування на сучасні виклики.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасні інформаційні та цифрові технології радикально змінюють умови професійної діяльності офіцера, підвищуючи вимоги до його лідерських здібностей і готовності до прийняття рішень у складних та динамічних умовах. Доктрина з військового лідерства в НГУ визначає нормативно-правові та організаційні засади формування лідерських компетентностей, забезпечуючи методологічне та практичне підґрунтя для розвитку лідерських якостей у військових навчальних закладах [4]. Лідерська компетентність майбутнього офіцера визначає його здатність ефективно керувати підлеглими, адаптуватися до нових викликів, стратегічно мислити та підтримувати комунікацію у високонасиченому інформаційному середовищі. У цих умовах формування цілісної системи лідерських здібностей є критично важливим для забезпечення професійної ефективності та оперативної готовності військових кадрів.

Новизна дослідження полягає у комплексному розгляді лідерської компетентності майбутніх офіцерів у контексті інформаційного середовища та цифрових технологій, що дозволяє виділити ключові здібності і навички, необхідні для сучасного лідерства у військовій сфері. А також у виокремлені методичних підходів, що забезпечують системне формування адаптивного лідерства, стратегічного мислення та ефективної взаємодії в умовах високої інформаційної насиченості та

швидких змін та сприятиме підвищенню професійної підготовки майбутніх офіцерів і їх здатності до ефективного лідерства у сучасному інформаційному середовищі.

Метою статті є теоретичне та методичне обґрунтування розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів у сучасному інформаційному середовищі, визначення ключових лідерських якостей, необхідних для ефективного керівництва, та розробка науково обґрунтованих підходів до їх формування у процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх наукових публікацій свідчить про системне вивчення проблеми лідерської компетентності майбутніх офіцерів, зокрема в контексті сучасних викликів професійної підготовки та інформаційного середовища. О. Бойко у своїх працях висвітлює методологічні основи дослідження лідерської компетентності військових закладів вищої освіти, акцентуючи увагу на системному підході до формування професійних і лідерських якостей майбутніх офіцерів [1]. М. Ктіторов та А. Пугач розглядають формування лідерської компетентності в умовах нової парадигми військової освіти, підкреслюючи необхідність адаптації освітніх моделей до сучасних вимог Національної гвардії України та врахування викликів інформаційного суспільства [6]. Дослідження В. Ягупова, Р. Лимана та В. Білошицького зосереджено на визначенні сутності, структури та змісту лідерської компетентності за досвідом країн НАТО, що дозволяє виділити ключові компоненти для ефективного військового управління в міжнародному контексті [10].

Особлива увага останніх досліджень приділяється цифровим та інформаційним аспектам лідерства. R. Patil та A. Chopra демонструють, що цифрове лідерство у глобальних військових організаціях сприяє підвищенню ефективності прийняття рішень, інтеграції технологій та управління інформаційними потоками [11]. Ю. Репетуха аналізує педагогічні методики та умови розвитку лідерської компетентності у військових академіях, підкреслюючи роль систематичного навчання та практичного закріплення навичок у процесі професійної підготовки [9]. Психологічні аспекти формування лідерських якостей у професійній підготовці майбутніх керівних офіцерів досліджують О. Заричанський та О. Голуб, висвітлюючи значення мотиваційно-психологічних чинників для розвитку лідерських характеристик [5].

Практичні підходи до формування лідерських компетентностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України розкривають О. Бондаренко, Т. Требушкова, О. Куруч [2], Л. Лебедик, В. Стрельніков [7]. М. Пасько досліджує специфіку лідерської компетентності офіцерів військ зв'язку та кібербезпеки, що підкреслює необхідність формування здатності до ефективного управління інформаційними ресурсами у сучасних умовах [8]. Дж. Віллінк надає стратегічні та тактичні орієнтири лідерства, що формують концептуальну основу для підготовки офіцерів у складних соціально-психологічних та інформаційних умовах [3].

Таким чином, сучасні наукові дослідження окреслюють широкий спектр підходів до формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів, включаючи традиційні методологічні, психологічні, педагогічні та цифрові аспекти. Узагальнення цих досліджень підтверджує наукову актуальність комплексного підходу до підготовки офіцерів, що поєднує професійні знання, психологічну готовність та інформаційно-цифрову компетентність, та обґрунтовує потребу у розробці адаптивних моделей формування лідерських компетентностей для сучасного військового середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У військово-професійному дискурсі поняття «лідерська компетентність» розглядається як інтегративна характеристика особистості офіцера, що забезпечує ефективне управління підрозділом, прийняття обґрунтованих рішень у складних та екстремальних умовах, а також здатність здійснювати морально-психологічний вплив на особовий склад. На відміну від загального трактування лідерства як соціально-психологічного феномену, у військовій сфері воно набуває чітко регламентованого, професійно зумовленого характеру, що поєднує управлінську відповідальність, службову дисципліну та стратегічне мислення.

У межах компетентнісного підходу лідерська компетентність визначається як цілісна система професійно значущих знань, ціннісних орієнтацій, досвіду управлінської діяльності та здатності до рефлексії, що реалізуються у процесі службово-бойової діяльності. Вона не зводиться лише до наявності лідерських якостей, а передбачає здатність до їх практичного застосування в умовах невизначеності, ризику та підвищеної відповідальності.

Дослідники військової освіти підкреслюють, що лідерська компетентність є провідним компонентом військово-професійної компетентності офіцера. Її структура зазвичай включає когнітивний (знання принципів управління та тактики), операційно-діяльнісний (уміння організовувати діяльність підрозділу), ціннісно-мотиваційний (відданість службі, відповідальність, готовність до самопожертви) та рефлексивний (здатність до самоаналізу й самовдосконалення) компоненти. Така структуризація дозволяє розглядати лідерську компетентність як багатовимірне утворення, що інтегрує професійну підготовку, психологічну стійкість та етичні засади військової служби.

Особливого значення у сучасних умовах набуває інформаційно-цифровий вимір лідерської компетентності, що передбачає здатність офіцера ефективно діяти в умовах інформаційного протиборства, використовувати сучасні технології та приймати рішення на основі аналізу значних обсягів даних. Це розширює традиційне розуміння лідерства та інтегрує його з цифровими й комунікаційними аспектами військової діяльності.

Таким чином, у військово-професійному дискурсі лідерська компетентність постає як комплексна інтегративна характеристика офіцера, що поєднує професійну підготовку, управлінську спроможність, морально-ціннісні орієнтири, психо-

логічну готовність та інформаційно-цифрову адаптивність, забезпечуючи ефективне функціонування військових підрозділів у сучасному безпековому середовищі.

Розкриття сутності лідерської компетентності у військово-професійному дискурсі логічно зумовлює необхідність аналізу психолого-педагогічних механізмів її формування в процесі підготовки майбутніх офіцерів. Якщо у теоретичному вимірі лідерська компетентність визначається як інтегративна характеристика особистості, то в освітньому процесі вона постає як результат цілеспрямованого педагогічного впливу та психологічного розвитку.

Психологічний аспект формування лідерської компетентності пов'язаний із розвитком особистісних якостей, що забезпечують ефективне управління військовим колективом: відповідальності, емоційної стійкості, здатності до саморегуляції, комунікативної впевненості та моральної зрілості. Дослідження психологічних чинників лідерства у професійній підготовці офіцерів доводять, що мотиваційна сфера, рівень рефлексивності та сформованість управлінського мислення є ключовими передумовами становлення лідерської позиції. У цьому контексті лідерська компетентність розглядається не лише як набір професійних характеристик, а як результат внутрішньої особистісної готовності до відповідального керівництва.

Педагогічний аспект формування лідерської компетентності полягає у створенні спеціально організованих умов навчання, що сприяють інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом управління. Ефективними визнаються такі педагогічні умови, як моделювання службово-бойових ситуацій, проблемно-орієнтоване навчання, командні форми роботи, наставництво та рефлексивний аналіз управлінських рішень. Важливою є також поетапність формування лідерської компетентності – від засвоєння базових управлінських знань до набуття досвіду самостійного прийняття рішень у змодельованих і реальних умовах діяльності.

Особливого значення набуває взаємозв'язок психологічного розвитку та педагогічного впливу. Формування лідерської компетентності є результатом не лише навчання, а й цілеспрямованого виховного процесу, що передбачає розвиток ціннісних орієнтацій, службової етики та готовності до дії в умовах ризику. Таким чином, психолого-педагогічні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів становлять єдину систему, у межах якої особистісний розвиток поєднується з професійною підготовкою, забезпечуючи цілісність і результативність освітнього процесу у військових закладах вищої освіти.

Результати засвідчили, що 82 % респондентів пов'язують лідерство насамперед із відповідальністю за підлеглих і прийняттям рішень у складних умовах, що свідчить про сформоване розуміння професійної специфіки військового лідерства. Водночас лише 46 % курсантів оцінили власну готовність до самостійного управлінського рішення в умовах невизначеності як високу, що вказує на наявність психологічних бар'єрів (невпевненість, страх помилки, недостатній досвід).

Аналіз мотиваційної складової показав, що 74 % опитаних вважають розвиток лідерських якостей одним із пріоритетів професійної підготовки, однак 39 % зазначили недостатню кількість практикоорієнтованих занять, спрямованих саме на формування управлінської впевненості. Це підтверджує потребу у посиленні педагогічного компонента через впровадження інтерактивних методів навчання.

Оцінювання психологічних аспектів показало, що 68 % курсантів визнають труднощі у збереженні емоційної стійкості під час конфліктних або стресових ситуацій, а 57 % відзначають необхідність спеціальних тренінгів із розвитку комунікативної впевненості та саморегуляції. Водночас 85 % респондентів позитивно оцінили ефективність командних форм роботи, зазначивши, що саме вони сприяють розвитку відповідальності, ініціативності та здатності до взаємодії.

Таким чином, формування лідерської компетентності має виразну психолого-педагогічну природу: з одного боку, воно залежить від розвитку особистісних характеристик (саморегуляція, мотивація, емоційна стійкість), з іншого – від організації освітнього процесу, зокрема використання активних, ситуаційних і рефлексивних методів навчання. Виявлена потреба курсантів у практичному відпрацюванні управлінських рішень підтверджує доцільність системного поєднання психологічної підготовки та педагогічного моделювання професійних ситуацій у процесі формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів.

Сучасне безпекове середовище, гібридний характер воєнних загроз і цифровізація військової сфери зумовлюють необхідність переосмислення підходів до формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів. Ефективне лідерство у військово-професійній діяльності дедалі більше пов'язане зі здатністю працювати в інформаційно насиченому середовищі, здійснювати аналіз великих масивів даних, оперативно ухвалювати рішення на основі цифрових ресурсів і забезпечувати інформаційну безпеку підрозділу.

Цифровий компонент лідерської компетентності охоплює сформованість цифрової грамотності, навички використання автоматизованих систем управління, здатність до роботи з геоінформаційними технологіями, засобами захищеного зв'язку та платформами ситуаційної обізнаності. Водночас інформаційний компонент передбачає критичне мислення, уміння верифікувати джерела інформації, протидіяти дезінформації, формувати інформаційну стійкість особового складу.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що 68% респондентів пов'язують ефективність військового лідера зі здатністю швидко орієнтуватися в цифровому середовищі, 74% зазначили важливість навичок критичного аналізу інформації, а 59% визнали недостатній рівень власної підготовки щодо протидії

інформаційно-психологічним впливам. Після впровадження навчального модуля з цифрового лідерства частка курсантів із високим рівнем сформованості відповідних умінь зросла з 27% до 61%, що підтверджує ефективність цілеспрямованої педагогічної інтеграції цифрового та інформаційного компонентів.

Додатково було проведено окреме опитування, спрямоване на оцінку інформаційної обізнаності та здатності курсантів працювати з інформаційними потоками у військових умовах. Результати показали, що 71% курсантів відчувають необхідність у розвитку навичок швидкого сортування та перевірки інформації; 65% відзначили, що відчувають труднощі у відокремленні достовірних джерел від потенційно дезінформаційних; 58% респондентів вважають, що практика роботи з великими інформаційними потоками під час навчання недостатньо реалізована; 79% погодилися, що інтеграція цифрових платформ і сценаріїв з інформаційною складовою значно покращує їхню здатність ухвалювати рішення в умовах інформаційного тиску.

Таким чином, інтеграція цифрового та інформаційного вимірів у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів виступає не додатковим елементом, а структуроутворювальною складовою сучасної лідерської компетентності, що забезпечує її відповідність актуальним викликам безпекового середовища та сприяє підвищенню ефективності прийняття рішень у інформаційно-насичених умовах.

Результати аналізу сучасних досліджень та даних емпіричних спостережень підтверджують необхідність включення цифрового та інформаційного компонентів у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів [1; 6; 8]. У сучасних умовах безпекового середовища ефективне лідерство вимагає не лише високого рівня стратегічного мислення, а й здатності опрацьовувати великі обсяги інформації, критично оцінювати її достовірність, протидіяти дезінформації та ухвалювати рішення з урахуванням цифрових технологій.

Для формування лідерської компетентності застосовуються комплексні педагогічні підходи, що поєднують симуляційні методики, аналіз реальних кейсів, міждисциплінарні тренінги та використання цифрових інструментів. Зокрема, симуляційні та навчальні тренажери, які широко застосовуються у військовій підготовці, дозволяють моделювати різні тактичні та управлінські ситуації, оцінювати ризики та прогнозувати наслідки прийнятих рішень [11]. Такі технології стимулюють розвиток критичного мислення, інформаційної стійкості та здатності до швидкого прийняття рішень у складних умовах [9].

Важливим напрямом формування лідерської компетентності є кейс-аналіз, який включає приклади інформаційних та кіберсценаріїв, розроблених на основі досвіду країн НАТО та українських військових формувань. Така методика дозволяє курсантам практикувати алгоритми перевірки джерел інформації, оцінювати достовірність даних, протидіяти дезінформації та прогнозувати наслідки управлінських рішень. Кейс-аналіз у поєднанні з командними тренінгами, міждисциплінарними модулями та навчанням у групах сприяє розвитку когнітивних, поведінкових і мотиваційно-ціннісних компонентів лідерської компетентності [2; 5].

Ще одним ключовим елементом є систематична рефлексія та зворотний зв'язок. Після виконання практичних завдань курсанти аналізують власні дії, виявляють помилки, визначають сильні сторони та напрями для вдосконалення. Особлива увага приділяється оцінці ефективності використання цифрових інструментів та тренажерів, що дозволяє підвищити рівень інформаційно-аналітичних та управлінських умінь, а також формує навички самоконтролю та самовдосконалення [7].

Серед ефективних шляхів впровадження цифрового компоненту у підготовку майбутніх офіцерів можна виділити:

- розробка інтерактивних навчальних платформ та віртуальних тренажерів, що імітують реальні бойові та управлінські ситуації, дозволяють моделювати різні сценарії, оцінювати ризики та приймати рішення в умовах обмеженої інформації;
- використання міждисциплінарних модулів, що поєднують знання з кібербезпеки, інформаційного менеджменту, психології та управління, що дозволяє формувати комплексне бачення проблеми та ефективну взаємодію у команді;
- впровадження кейс-аналізу з реальними сценаріями, заснованого на досвіді провідних армій світу, що формує навички критичної оцінки інформації та алгоритми ухвалення рішень у нестандартних умовах;
- систематична рефлексія та аналіз помилок, яка дозволяє закріпити набуті знання та навички, а також виробити здатність до швидкого самокоригування під час виконання завдань;
- командні тренінги та симуляційні ігри, які розвивають комунікативні навички, лідерські якості та здатність координувати дії підлеглих у складних інформаційних і тактичних умовах.

Таким чином, інтеграція цифрового та інформаційного компонентів у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів забезпечує формування комплексної лідерської компетентності, що включає стратегічне мислення, цифрову грамотність, інформаційну обізнаність, психологічну стійкість та здатність ефективно управляти підрозділом в умовах сучасного безпекового середовища. Такий підхід гарантує підготовку офіцера, здатного приймати обґрунтовані рішення в умовах високої невизначеності, швидко адаптуватися до змін та ефективно взаємодіяти у команді.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Сучасна професійна підготовка майбутніх офіцерів потребує комплексного поєднання цифрових, інформаційних та педагогічних інструментів, що дозволяє формувати ефективні лідерські компетентності. Застосування симуляційних тренажерів, кейс-аналізу та міждис-

циплінарних модулів створює умови для набуття практичних навичок прийняття рішень, оцінки ризиків та управління інформацією, що відображає реальні вимоги безпекового середовища. Використання рефлексії та системного зворотного зв'язку сприяє розвитку критичного мислення, самоконтролю та здатності до самовдосконалення. У результаті інтеграція цифрових і інформаційних компонентів у професійну підготовку забезпечує формування комплексної лідерської компетентності, яка поєднує стратегічне мислення, інформаційну обізнаність та психологічну стійкість, що є ключовими для ефективного управління підрозділом в умовах сучасних викликів.

Перспективи використання результатів дослідження. Отримані результати відкривають можливості для вдосконалення методичних підходів у підготовці офіцерів, зокрема шляхом розробки інтерактивних навчальних програм та сучасних цифрових платформ. Вони можуть слугувати основою для створення ефективних інструментів оцінки професійної готовності, моделювання складних управлінських ситуацій і прогнозування наслідків рішень. Результати дослідження також дозволяють визначити ключові напрями підвищення інформаційної грамотності та розвитку аналітичних навичок курсантів, а також впровадження інноваційних методів командної взаємодії та міждисциплінарного навчання. Таким чином, їх застосування може забезпечити більш системний і адаптивний підхід до формування лідерських компетентностей у майбутніх офіцерів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. Сутність поведінкових компетенцій військового лідера у професійних стандартах підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 119-126.

2. Бондаренко О., Требушкова Т., Куруч О. Сучасні підходи до формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів національної гвардії України. *Честь і закон.* 2023. № 3 (83). С. 149-156.

3. Віллінк Дж. Стратегія і тактика лідерства. Київ : Форс Україна, 2021. 368 с.

4. Доктрина з військового лідерства в Національній гвардії України. Грудень 2022. URL: http://surl.li/kuwop

5. Заричанський, О., Голуб, О. Психологічні аспекти формування якостей лідерства у професійній підготовці майбутніх керівних офіцерів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2021. 3(47). С. 19-22.

6. Ктіторов М. О., Пугач А. В. Формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів НГУ в контексті нової парадигми військової освіти. *Проблеми правоохоронної та освітньої діяльності*. 2024. № 1. С. 37-45.

7. Лебедик Л., Стрельніков В. Формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 3. С. 35-42.

8. Пасько М. Лідерська компетентність офіцерів військ зв'язку та кібербезпеки: сутність, структура і зміст. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2025. 42(3). С. 127-143.

9. Репетуха, Ю. Розвиток лідерської компетентності майбутніх військових офіцерів у військових академіях: педагогічні методики та умови. *Журнал політології та досліджень безпеки*. 2024. 5 (2). С. 55-61.

10. Ягупов В., Лиман Р., Білошицький В. Сутність, структура і зміст лідерської компетентності як провідного компонента військово-професійної компетентності сучасного офіцера за досвідом країн НАТО. *Молодь і ринок*. 2024. № 4/224. С. 49-61.

11. Ravi Patil & Dr. Aarti Chopra. Digital Leadership Practices In Global Military Forces: Insights For Governance And Technological Adaptation In Defense Organizations. *Journal of Theoretical Accounting Research*. 2025. Volume 21 Issue 1. P. 41-53.

REFERENCES

1. Boiko, O. (2017). Sutnist povedinkovykh kompetentsii viiskovoho lidera u profesiinykh standartakh pidhotovky maibutnikh ofitseriv u VVNZ [The essence of the behavioral competencies of a military leader in the professional standards of training future officers in military universities]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika. No 3. S. 119–126. URL: https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/874 [in Ukrainian]

2. Bondarenko, O., Trebushkova, T., & Kuruch, O. (2023). Suchasni pidkhody do formuvannia liderskykh yakostei u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Modern approaches to the formation of leadership qualities in future officers of the National Guard of Ukraine]. Chest i zakon. No 3(83). S. 149-156. URL: https://chiz.nangu.edu.ua/article/view/287137 [in Ukrainian]

3. Willink, J. (2021). Stratehiia i taktyka liderstva [Leadership Strategy and Tactics]. Kyiv: Fors Ukraina. 368 s. (ISBN 978-966-993-506-9). URL: https://nashformat.ua/products/strategiya-i-taktyka-liderstva-mim-924467 [in Ukrainian]

4. Doktryna z viiskovoho liderstva v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Doctrine on military leadership in the National Guard of Ukraine]. (December, 2022). URL: https://ngu.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/vkp-ngu-1-00.01-doktryna-z-vijskovogo-liderstva-v-ngu.pdf [in Ukrainian]

5. Zarychanskyi, O., & Holub, O. (2021). Psykholohichni aspekty formuvannia yakostei liderstva u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh kerivnykh ofitseriv [Psychological aspects of leadership qualities formation in the professional training of future commanding officers]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky. 3(47). S. 19-22. URL: https://military.bulletin.knu.ua/uk/article/view/6937 [in Ukrainian]

6. Ktitorov, M. O., & Puhach, A. V. (2024). Formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv NHU v konteksti novoi paradyhmy viiskovoi osvity [Formation of leadership competence of future NGU officers in the context of the new paradigm of military education]. Problemy pravookhoronnoi ta osvitnoi diialnosti. No 1. S. 37-45. URL: https://law-education.kyiv.ua/index.php/journal/article/view/7 [in Ukrainian]

7. Lebedyk, L., & Strelnikov, V. (2021). Formuvannia liderskykh yakostei u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Formation of leadership qualities in future officers of the National Guard of Ukraine]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. No 3. S. 35-42. URL: https://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17838 [in Ukrainian]

8. Pasko, M. (2025). Liderska kompetentnist ofitseriv viisk zviazku ta kiberbezpeky: sutnist, struktura i zmist [Leadership competence of communications and cybersecurity troops officers: essence, structure, and content]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi

prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky. 42(3). S. 127-143. URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1820 [in Ukrainian]

9. Repetukha, Yu. (2024). Rozvytok liderskoi kompetentnosti maibutnikh viiskovykh ofitseriv u viiskovykh akademiiakh: pedahohichni metodyky ta umovy [Development of leadership competence of future military officers in military academies: pedagogical methods and conditions]. Zhurnal politolohii ta doslidzhen bezpeky. 5(2). S. 55-61. [in Ukrainian]

10. Yahupov, V., Lyman, R., & Biloshytskyi, V. (2024). Sutnist, struktura i zmist liderskoi kompetentnosti yak providnoho komponenta viiskovo-profesiinoi kompetentnosti suchasnoho ofitsera za dosvidom krain NATO [The essence, structure and content of leadership competence as a leading component of the military-professional competence of a modern officer based on NATO countries' experience]. Molod i rynok. No 4/224. S. 49-61. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/304403 [in Ukrainian]

11. Patil, R., & Chopra, A. (2025). Digital leadership practices in global military forces: Insights for governance and technological adaptation in defense organizations. Journal of Theoretical Accounting Research. 21(1). P. 41-53. URL: https://www.researchgate.net/publication/394625838_Digital_Leadership_Practices_In_Global_Military_Forces_Insights_For_Governance_And_Technological_Adaptation_In_Defense_Organizations [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОНДАРЄВ Дмитро – здобувач освітньо-наукового ступеня доктора філософії, заступник начальника факультету логістики по роботі з особовим складом, підполковник Національної академії Національної гвардії України.

Наукові інтереси: інформаційне середовище як чинник розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів.

БРОВЧАК Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та соціальних питань Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: інформаційне середовище як чинник розвитку лідерської компетентності майбутніх офіцерів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BONDARIEV Dmytro – PhD (Doctor of Philosophy) degree candidate, Deputy Head of the Faculty of Logisticsfor Personnel Management (Work with Personnel), Lieutenant Colonel, National Academy of the National Guard of Ukraine.

Scientific interests: information environment as a factor in the development of leadership competence of future officers.

BROVCHAK Liudmyla – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Vice-Rector of Scientific and Educational Work and Social Issues Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: information environment as a factor in the development of leadership competence of future officers.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:37.018.43:159.954
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-481-485

ЛІСОВИЙ Михайло –
аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2431-7060
e-mail: mishalisovyi@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ТА ЗМІШАНОМУ ФОРМАТАХ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему розвитку та стимулювання творчого мислення майбутніх фахівців в умовах дистанційного і змішаного навчання, що набуває особливої актуальності в контексті цифровізації освіти та гнучких освітніх траєкторій. Проаналізовано сутність творчого мислення як важливої складової професійної компетентності здобувачів освіти та визначено чинники, які впливають на його формування в онлайн- і комбінованому освітньому середовищі. Обґрунтовано комплекс педагогічних умов стимулювання творчого мислення: створення безпечного психологічного та мотиваційного простору; застосування проблемно-пошукових і проєктних методів; організація інтерактивної цифрової взаємодії та співпраці; забезпечення автономії здобувачів із якісним тьюторським супроводом; використання формувального оцінювання, рефлексії та творчих завдань із відкритим результатом; інтеграція цифрових інструментів для генерації ідей, візуалізації та спільного конструювання продукту. Окреслено практичні орієнтири впровадження зазначених умов у дистанційному та змішаному форматах (структурування курсу, добір активностей, критерії оцінювання, підтримка академічної доброчесності). Результати можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для проєктування навчальних курсів і підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

У статті розкрито проблему стимулювання творчого мислення майбутніх фахівців у дистанційному та змішаному форматах навчання. Уточнено сутність творчого мислення як інтегративної складової професійної компетентності, що забезпечує генерування ідей, гнучке застосування знань і створення оригінальних рішень у професійно значущих ситуаціях. Визначено чинники розвитку креативності в цифровому освітньому середовищі (мотиваційні, методичні, цифрово-інструментальні, комунікативні та рефлексивні) і обґрунтовано комплекс педагогічних умов її стимулювання: формування психологічно безпечного й мотиваційного простору; використання проблемно-пошукових і проєктних методів; організація інтерактивної онлайн-співпраці; поєднання автономії здобувачів із тьюторським супроводом; застосування формувального оцінювання, рефлексії та завдань із відкритим результатом; інтеграція цифрових інструментів для генерації, візуалізації й спільного конструювання продукту. Окреслено практичні орієнтири реалізації зазначених умов через структурування курсу, добір активностей, визначення прозорих критеріїв оцінювання та підтримку академічної доброчесності.

Ключові слова: *творче мислення, стимулювання творчості, майбутні фахівці, педагогічні умови, дистанційне навчання, змішане навчання, цифрове освітнє середовище, інтерактивні методи, проєктне навчання, проблемне навчання, формувальне оцінювання, рефлексія, тьюторський супровід.*

LISOVYI Mykhailo –
Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management
Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2431-7060
e-mail: mishalisovyi@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STIMULATING CREATIVE THINKING OF FUTURE SPECIALISTS IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING FORMATS

The article addresses the issue of developing and stimulating creative thinking in future specialists within distance and blended learning formats, which is gaining particular relevance in the context of the digitalization of education and flexible learning pathways. The essence of creative thinking is analyzed as an important component of students' professional competence, and the factors influencing its formation in online and blended educational environments are identified. A set of pedagogical conditions for stimulating creative thinking is substantiated, including: the creation of a psychologically safe and motivational environment; the use of problem-based and project-based methods; the organization of interactive digital communication and collaboration; ensuring learner autonomy combined with high-quality tutoring support; the application of formative assessment, reflection, and open-ended creative tasks; and the integration of digital tools for idea generation, visualization, and collaborative product development. Practical guidelines for implementing these conditions in distance and blended learning formats are outlined (course structuring, selection of activities, assessment criteria, and support of academic integrity). The results can be used by higher education instructors to design courses and improve the quality of professional training for future specialists.

The article further elaborates on the problem of stimulating creative thinking in future specialists in distance and blended learning. The concept of creative thinking is clarified as an integrative component of professional competence that ensures idea generation, flexible application of knowledge, and the development of original solutions in professionally significant situations. The factors influencing creativity development in the digital educational environment (motivational, methodological, digital-instrumental, communicative, and reflective) are identified, and a comprehensive set of pedagogical conditions for its stimulation is substantiated: creating a psychologically safe and motivating environment; applying problem-based and project-based methods; organizing interactive online collaboration; combining learner autonomy with tutoring support; using formative assessment, reflection, and open-ended tasks; and integrating digital tools for idea generation, visualization, and collaborative product construction. Practical orientations for implementing these conditions through course structuring, selection of activities, transparent assessment criteria, and support of academic integrity are defined.

Key words: *creative thinking; creativity stimulation; future specialists; pedagogical conditions; distance learning; blended learning; digital educational environment; interactive methods; project-based learning; problem-based learning; formative assessment; reflection; tutoring support.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність теми формування педагогічних умов щодо стимулювання творчого мислення майбутніх фахівців у дистанційному та змішаному форматах навчання зумовлена тим, що цифровізація освіти й поширення дистанційного й змішаного навчання вимагають переорієнтації навчального процесу з передачі знань на розвиток дивергентного мислення, креативності, здатності генерувати альтернативні рішення та працювати з невизначеністю. Водночас сам перехід в онлайн або змішаний формат не гарантує творчого розвитку: вирішальними стають педагогічні умови (проєктування відкритих завдань, організація співпраці, формувальне оцінювання, рефлексія, підтримка навчальної взаємодії), які забезпечують активну діяльність і створення студентами власних продуктів. Наукове підґрунтя проблеми формують праці з теорії та моделей змішаного чи онлайн-навчання (Garrison, Anderson, Archer – Community of Inquiry; Garrison і Vaughan – blended learning), а також дослідження концептуалізацій змішаного навчання [1–4].

Дотично до розвитку творчого мислення в цифровому навчанні представлені емпіричні та оглядові роботи, що аналізують, як цифрові формати та інструменти можуть стимулювати креативність, зокрема M. Pikhart щодо впливу digital learning на creativity; дослідження про креативність у blended learning-середовищі X. Gu [2, 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському дискурсі питання змішаного й дистанційного навчання та педагогічних умов його реалізації розглядають Н. Мукан (сутність і особливості змішаного навчання), І. Воротникова (дистанційне та змішане навчання як інструмент професійного розвитку), І. С. Мінтій (визначення й концептуалізація blended learning), а також V. Boychuk та співавтори (педагогічні умови впровадження змішаного навчання у ЗВО).

Мета статті – теоретично обґрунтувати та визначити педагогічні умови стимулювання творчого мислення майбутніх фахівців у дистанційному та змішаному форматах навчання, а також окреслити дієві підходи, методи й інструменти організації освітнього процесу, що забезпечують активізацію творчої діяльності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізовано сутність творчого мислення як інтегративної особистісно-професійної якості, що виявляється у здатності генерувати нові ідеї, бачити проблему з різних позицій, встановлювати нестандартні зв'язки між відомими явищами, гнучко застосовувати знання у змінених умовах та створювати оригінальний продукт діяльності. Творче мислення розглядається не лише як когнітивна характеристика (дивергентність, гнучкість, оригінальність, критичність), а й як складова професійної компетентності майбутнього фахівця, що поєднує мотиваційний, ціннісний, операційний та рефлексивний компоненти. У сучасному професійному середовищі саме здатність до творчого розв'язання завдань, адаптації до нових умов, ініціативності та інноваційності визначає конкурентоспроможність випускника [1, 3].

Встановлено, що формування творчого мислення в умовах дистанційного та змішаного

навчання має специфічні особливості, пов'язані з цифровим характером взаємодії, автономізацією навчальної діяльності та трансформацією ролі викладача. У цьому контексті визначено низку чинників, які впливають на розвиток творчого мислення здобувачів освіти.

По-перше, мотиваційний чинник, що передбачає створення внутрішньої зацікавленості, особистісної значущості завдань та можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії. По-друге, педагогічно-методичний чинник, який охоплює використання проблемно-пошукових, дослідницьких, проєктних та кейс-методів, завдань відкритого типу, міждисциплінарних інтеграцій, що стимулюють дивергентне мислення [2, 3].

По-третє, цифрово-інструментальний чинник, пов'язаний із використанням інтерактивних платформ, сервісів для спільної роботи, візуалізації ідей, створення мультимедійних продуктів, що розширюють можливості креативного самовираження. По-четверте, комунікативний чинник, який реалізується через організацію онлайн-дискусій, колективних проєктів, взаємооцінювання та зворотного зв'язку, що сприяють обміну ідеями та розвитку критичного мислення. По-п'яте, рефлексивний чинник, який забезпечує усвідомлення власного творчого процесу, аналіз труднощів і досягнень, формування здатності до самооцінювання та саморозвитку [1, 4].

Саме тому, творче мислення постає як системоутворювальний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців, а його ефективне формування в онлайн- та змішаному освітньому середовищі можливе за умови цілеспрямованого поєднання мотиваційних, методичних, цифрових, комунікативних і рефлексивних впливів у межах цілісної педагогічної стратегії.

Комплекс педагогічних умов стимулювання творчого мислення у дистанційному та змішаному форматах навчання доцільно розглядати як цілісну систему взаємопов'язаних впливів, що забезпечують готовність здобувачів до пошуку нових ідей, подолання стереотипних способів дії та створення оригінального навчально-професійного продукту. У цифровому освітньому середовищі ці умови мають компенсувати дефіцит безпосередньої взаємодії, підсилювати мотивацію та забезпечувати організаційну підтримку творчого процесу (рис. 1).

Створення безпечного психологічного та мотиваційного простору є базовою передумовою креативної активності, оскільки творчість пов'язана з невизначеністю, ризиком помилки й потребою публічно презентувати власні ідеї. Атмосфера довіри, толерантне ставлення до помилок, підтримка ініціативи та етична комунікація знижують тривожність і бар'єр самовираження, а професійно значущі завдання та визнання зусиль формують внутрішню мотивацію, що стимулює пошук нестандартних рішень. Застосування проблемно-пошукових і проєктних методів виступає дієвим механізмом розвитку творчого мислення, адже орієнтує навчання не на відтворення знань, а на їх активне використання для розв'язання реальних або наближених до професійних ситуацій. Проблемні запитання, кейси, дослідницькі завдання та проєктна діяльність створюють умови, у яких можливі кілька шляхів до результату, що активізує дивергентне мислення, уміння висувати гіпотези, аргументувати вибір та конструювати оригінальні продукти [2, 4].

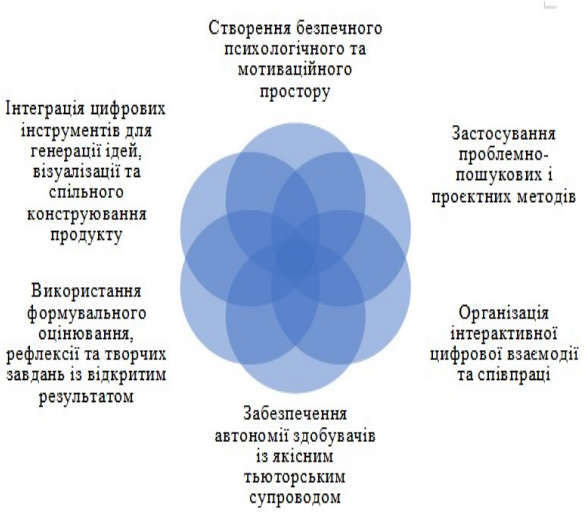


Рис. 1. Комплекс педагогічних умов стимулювання творчого мислення у дистанційному та змішаному навчанні

Організація інтерактивної цифрової взаємодії та співпраці є важливою, оскільки творче мислення посилюється в процесі обміну ідеями, зіставлення позицій та колективного уточнення рішень. У дистанційному й змішаному навчанні спеціально спроєктована взаємодія (онлайн-дискусії, робота в малих групах, взаємооцінювання, колективні обговорення) забезпечує "ефект співтворчості", розширює спектр ідей і сприяє формуванню критичного мислення як необхідного компонента творчого пошуку.

Забезпечення автономії здобувачів із якісним тьюторським супроводом обґрунтовується тим, що креативність потребує свободи вибору (теми, темпу, способу виконання, формату продукту), однак у цифровому середовищі надмірна автономія без підтримки може призводити до дезорганізації та зниження результативності. Тьюторський супровід через консультації, чіткі орієнтири, проміжні контрольні точки, запитання-навігатори та підтримувальний зворотний зв'язок допомагає зберегти баланс між самостійністю та структурою, що створює сприятливі умови для продуктивної творчої діяльності [3, 4].

Використання формувального оцінювання, рефлексії та творчих завдань із відкритим результатом є необхідним, оскільки каральна модель оцінювання й орієнтація лише на "правильну відповідь" знижують готовність експериментувати. Формувальне оцінювання, спрямоване на прогрес, деталізований зворотний зв'язок і можливість доопрацювання, підтримує пошукову активність, а рефлексивні практики (самооцінка, аналіз стратегії, усвідомлення труднощів і досягнень) перетворюють досвід

творчого розв'язання завдань на стійку компетентність. Завдання з відкритим результатом забезпечують простір для оригінальності, варіативності та індивідуального стилю виконання [1, 3].

Інтеграція цифрових інструментів для генерації ідей, візуалізації та спільного конструювання продукту підсилює творчий процес, оскільки технології розширюють можливості організації мислення та комунікації. Засоби для мозкового штурму, мапування ідей, створення схем, прототипів, мультимедійних матеріалів і спільного редагування дозволяють швидко фіксувати та структурувати задум, бачити взаємозв'язки, моделювати рішення й колективно вдосконалювати продукт, що є особливо цінним у змішаному та дистанційному форматах.

Отже, обґрунтований комплекс педагогічних умов діє синергійно: психологічна безпека та мотивація створюють готовність до творчості, активні методи забезпечують механізм її розвитку, інтерактивна взаємодія й автономія з тьюторською підтримкою організовують процес, а формувальне оцінювання, рефлексія та цифрові інструменти забезпечують сталість прогресу й результативність творчої діяльності в онлайн- та комбінованому освітньому середовищі.

Окреслення практичних орієнтирів упровадження визначених умов у дистанційному та змішаному навчанні є необхідним, адже саме організаційно-методичні рішення забезпечують перехід від теорії до стабільної, керованої практики. Без чіткого структурування курсу, продуманих активностей, прозорих критеріїв оцінювання та підтримки академічної доброчесності стимулювання творчого мислення стає фрагментарним і менш результативним [2, 3].

Структурування курсу (логіка модулів, зрозумілі цілі, календар, поєднання синхронних і асинхронних елементів, контрольні точки) знижує перевантаження в онлайн-середовищі й підтримує автономну роботу здобувачів. Добір активностей має бути діяльнісним: проблемні кейси, проєкти, дослідження, дискусії, групова співпраця та взаємооцінювання створюють ситуації відкритого результату й активізують креативний пошук. Прозорі критерії (оригінальність, обґрунтованість, практична цінність, якість продукту/презентації, внесок у команду) підвищують об'єктивність і підтримують готовність експериментувати, особливо за умов формувального оцінювання з можливістю доопрацювання. Підтримка академічної доброчесності в дистанційному форматі забезпечується індивідуалізованими завданнями, процесним контролем (етапи, чернетки), коректним цитуванням, короткими усними захистами та peer-review, що гарантує автентичність результатів і реальний розвиток творчого мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті дослідження встановлено, що творче мислення є системоутворювальним компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців і визначає їхню здатність до інноваційної діяльності, адаптації до змін та ефективного розв'язання нестандартних професійних завдань. Умови цифровізації освіти, поширення дистанційного та змішаного форматів навчання зумовлюють необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток креативності здобувачів освіти. Матеріали статті можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для проєктування навчальних курсів і підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у цифровому середовищі.

Обґрунтовано, що стимулювання творчого мислення в онлайн- та комбінованому освітньому середовищі забезпечується комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов: створенням безпечного психологічного й мотиваційного простору; застосуванням проблемно-пошукових і проєктних методів; організацією інтерактивної цифрової взаємодії та співпраці; поєднанням автономії здобувачів із тьюторським супроводом; використанням формувального оцінювання, рефлексії та завдань із відкритим результатом; інтеграцією цифрових інструментів для генерації ідей і спільного конструювання продукту. Доведено, що ефективність реалізації цих умов залежить від чіткого структурування курсу, продуманого добору активностей, прозорих критеріїв оцінювання та дотримання принципів академічної доброчесності.

Таким чином, дистанційний і змішаний формати навчання за умови методично обґрунтованої організації не лише не обмежують розвиток творчого мислення, а й відкривають додаткові можливості для його активізації через цифрові ресурси, варіативність форм взаємодії та персоналізацію освітньої траєкторії. Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричній перевірці ефективності запропонованих умов та розробленні діагностичних інструментів оцінювання рівня сформованості творчого мислення майбутніх фахівців у цифровому освітньому середовищі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. European Commission, Joint Research Centre. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.

2. Havrylyshena O. O. Elektronnyi pidruchnyk yak chynnyk formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti vchytelia. *Pisliadyplomna osvita. Poltava: M. V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education.* 2022. Vyp. 4(205). S. 93–100. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-93-100.

3. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge. East Lansing, MI, USA: Michigan State University. URL: https://rediie.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf.

4. UNESCO. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft.

REFERENCES

1. European Commission, Joint Research Centre. (2026). Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) [Digital Competence Framework for Educators]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en [in Luxembourg]

2. Havrylyshena, O. O. (2022). Elektronnyi pidruchnyk yak chynnyk formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti vchytelia

[The electronic textbook as a factor in shaping a teacher's digital competence]. Pisliadyplomna osvita – Postgraduate Education. Poltava: M. V. Ostrohradskyi Poltava Academy of Continuous Education. 4(205). S. 93–100. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-93-100 [in Ukrainian]

3. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2026). Technological Pedagogical Content Knowledge [Technological Pedagogical Content Knowledge]. East Lansing, MI, USA: Michigan State University. URL: https://rediie.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf [in USA]

4. UNESCO. (2026). UNESCO's ICT Competency Fra-mework for Teachers [UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers]. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft [in France]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛІСОВИЙ Михайло – аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: педагогічні умови стимулювання творчого мислення майбутніх фахівців у дистанційному та змішаному форматах навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LISOVYI Mykhailo – Postgraduate student of the Department of Pedagogy and

Educational Management, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi.

Scientific interests: pedagogical conditions for stimulating creative thinking of future specialists in distance and blended learning formats.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 372:37.035
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-485-488

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

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості формування екологічної культури в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а також окреслено основні складникм забезпечення наступності змісту закладом дошкільної освіти та початковою школою.

Сучасний освітній простір орієнтується на розвиток особистості, її потреб і можливостей, що зумовлює постійне оновлення всіх рівнів освіти. Одним із ключових принципів такого оновлення є принцип наступності, який забезпечує перехід дитини з одного етапу навчання на інший та підтримує цілісність освітнього процесу.

Забезпечення наступності у процесі формування екологічної культури передбачає гармонізацію освітніх цілей, змістових пріоритетів, методичного супроводу та організаційних форм навчання в дошкільному та початковому навчанні. Це забезпечує побудову безперервного та послідовного ланцюга екологічних знань і практичних навичок, що розвиваються поступово та системно.

Екологічна культура є важливим складником природничої освіченості дитини. Вона охоплює усвідомлення взаємозалежності людини й природи, розуміння правил відповідальної поведінки у навколишньому середовищі, а також здатність застосовувати ці знання в реальних життєвих ситуаціях. Дошкільний вік створює найкращі умови для початкового формування таких уявлень, оскільки діти цього віку емоційно відкриті до пізнання природи й відчувають себе органічною частиною довкілля. Учні молодших класів, завдяки розвитку наочно-образного мислення, здатні більш усвідомлено засвоювати екологічні знання та робити висновки щодо необхідності збереження природних ресурсів.

Структура екологічної культури дошкільників включає сформовані уявлення про природу, елементарні екологічні знання, інтерес до її вивчення, уміння дбати про довкілля й брати участь у нескладних природоохоронних заходах. У молодшому шкільному віці ці компоненти ускладнюються: діти починають розуміти закономірності природних процесів, усвідомлюють власний вплив на навколишнє середовище та поступово набувають досвіду екологічно відповідальної поведінки. Екологічна культура формується як у межах навчальних предметів, так і через позаурочну діяльність – спостереження, екскурсії, дослідницьку роботу, участь у проєктах.

Особливості формування екологічної культури залежать від вікових можливостей дітей, методичних підходів педагогів, а також створення сприятливого розвивального середовища в закладі освіти. Важливими є добір відповідних методів, форм і засобів роботи, що забезпечують результативність екологічної освіти на різних вікових ступенях.

Таким чином, послідовне впровадження принципу наступності в екологічній освіті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку сприяє формуванню стійких екологічних уявлень, ціннісних орієнтацій і поведінкових навичок, що забезпечують розвиток екологічної культури як важливої складової особистісного становлення.

***Ключові слова**: екологічна культура, принцип наступності, діти дошкільного віку, молодші школярі, заклад дошкільної освіти, початкова школа.*

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

FORMATION OF CHILDREN'S ECOLOGICAL CULTURE IN THE CONTEXT OF CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY NATURAL SCIENCE EDUCATION

The article explores the conceptual and methodological foundations of developing environmental culture in preschool and primary school children and identifies key components that ensure continuity between early childhood education and primary education. Integrating continuity as a guiding principle supports a coherent educational trajectory and contributes to the holistic development of the child across successive stages of learning.

Contemporary education is increasingly oriented toward the needs, interests, and capacities of the learner, which necessitates ongoing modernization at all levels of the educational system. Continuity between preschool and primary school is essential for maintaining the integrity of the learning process and ensuring the progressive development of environmental awareness and responsible behavior.

The implementation of continuity in the development of environmental culture requires the alignment of educational aims, curriculum content, methodological approaches, and organizational forms across both preschool and primary school settings. This alignment creates a consistent and developmentally appropriate progression of environmental knowledge, skills, values, and attitudes.

Environmental culture represents a fundamental component of a child's broader environmental literacy. It encompasses understanding the interdependence between humans and nature, recognizing the consequences of human actions for the environment, and developing the capacity for environmentally responsible decision-making. Preschool-age children demonstrate a natural openness to exploring the natural world, perceive themselves as part of their surrounding environment, and readily acquire basic ecological concepts through direct, sensory-rich experiences. At the primary school level, children's increasingly developed visual–figurative thinking enables deeper comprehension of ecological relationships and supports the formation of informed attitudes toward the protection and sustainable use of natural resources.

The structure of environmental culture in preschool children includes initial environmental concepts, curiosity about the natural world, elementary skills of environmentally appropriate behavior, and participation in simple environmental and stewardship activities. In primary school, these elements expand and become more systematic: children begin to understand basic ecological principles, acknowledge their personal responsibility for environmental well-being, and acquire experience in practical environmental initiatives. Environmental culture at this stage is fostered through both classroom instruction and extracurricular activities – observations, field trips, project-based learning, and nature-oriented research tasks.

The development of environmental culture is influenced by age-specific characteristics of children's cognitive and emotional development, the pedagogical approaches employed by educators, and the creation of an enriched and supportive educational environment. The careful selection of teaching methods, forms of learning, and didactic materials is crucial for ensuring the effectiveness of environmental education at both preschool and primary school levels.

In conclusion, the consistent application of continuity in environmental education across preschool and primary school enhances the effectiveness of forming stable environmental knowledge, values, and behavioral patterns. This, in turn, contributes to the development of environmental culture as an essential dimension of children's personal and social development.

Key words: *environmental culture, principle of continuity, preschool children, primary school children, preschool education institution, primary school.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У контексті реалізації концепції Нової української школи питання забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти залишається одним із найважливіших. Рівень сформованості знань, умінь і пізнавальної активності, набутих у дошкільному віці, значною мірою визначає успішність подальшого навчання дітей у школі. Особливої актуальності нині набуває проблема наступності у формуванні екологічної культури, адже саме цілісні екологічні уявлення та відповідальне ставлення до природи, закладені в ранньому дитинстві, створюють основу для подальшого розвитку екологічно свідомої особистості в молодшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці та практиці проблема наступності висвітлювалася в працях багатьох учених, зокрема Л. Артемова, О. Біди, Л. Божовича, М. Вашуленка, Л. Виготського, О. Запорожець та інших.

Питанням забезпечення наступності між дошкільною й початковою освітою присвячено доробки таких педагогів, як Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, А. Богуш, О. Калмикової, Н. Коваль, В. Котирло, З. Онишкова, В. Онищук, О. Савченко та інших учених.

Загальні підходи до екологічного виховання дітей на сучасному етапі були предметом досліджень авторів: Г. Бєлєнької, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горопахи, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, Л. Різник, Н. Рижової, Н. Яришевої та ін.

Метою статті є дослідження ролі наступності у формуванні екологічної культури дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток дошкільної та початкової освіти в умовах оновлення змісту загальної середньої освіти відповідно до сучасних освітніх концепцій характеризується єдністю підходів та пріоритетів. Основними орієнтирами є впровадження гуманістичних цінностей, шанобливе ставлення до особистості дитини та створення атмосфери доброзичливості й взаємопідтримки. Особлива увага приділяється значущості кожного етапу розвитку та врахуванню вікових можливостей, індивідуальних інтересів, здібностей і темпу розвитку дитини [6].

Державні стандарти передбачають узгодження змісту дошкільної та початкової освіти з метою забезпечення безперервності та наступності освітнього процесу. Запровадження нових змістових ліній у початковій школі, зокрема тих, що спрямовані на розвиток екологічної компе-тентності, дозволяє посилити змістову інтеграцію між двома рівнями освіти та забезпечити логічний перехід від початкових екологічних уявлень у дошкільному віці до системного формування екологічної культури в молодших школярів. Це, своєю чергою, визначає можливі напрями вдосконалення змісту, форм і методів екологічної освіти для ефективної реалізації принципу наступності [1], [3].

Забезпечення цілісності освітнього простору є одним із ключових напрямів розвитку сучасної освіти. У цьому контексті особливо важливою стає неперервність освітнього процесу, яка передбачає узгодженість і взаємопов'язаність усіх його складників – цілей, завдань, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання і виховання на різних етапах здобуття освіти. Така послідов-

ність створює підґрунтя для поступового й гармонійного формування екологічної культури в дітей від дошкільного до молодшого шкільного віку [3].

Екологічна культура дітей охоплює систему знань про природу, ціннісні орієнтації щодо довкілля, емоційно-ціннісне ставлення до природних об'єктів, а також практичні навички екологічно доцільної поведінки. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку провідними є емоційно-практичний досвід, наочність та особистісна залученість.

Формування екологічної культури в дошкільному віці є системним процесом, що передбачає цілеспрямований вплив на когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову сфери розвитку дитини. Визначення ключових напрямів роботи дає змогу вибудувати цілісну модель екологічного виховання, у межах якої поєднуються пізнавальна активність, практична діяльність та емоційне переживання взаємодії з природою [1].

Ознайомлення дітей із природними об'єктами через спостереження, гру та елементарні досліди становить основу формування початкових природничих уявлень. Спостереження дозволяють дітям встановлювати зв'язки між явищами, виявляти зміни у стані рослин і тварин, усвідомлювати сезонні особливості природного середовища. Ігрова діяльність, яка є провідною для дошкільного віку, забезпечує емоційне залучення та створює умови для моделювання екологічно доцільних ситуацій поведінки. Дослідницькі вправи та прості експерименти сприяють формуванню елементарних причинно-наслідкових зв'язків, розвивають уміння ставити запитання, формувати припущення та отримувати нові знання в активній формі [4].

Формування емоційно позитивного ставлення до природи є важливою передумовою екологічної свідомості, оскільки саме емоційне переживання цінності природного довкілля визначає внутрішню мотивацію дитини до його збереження. Педагогічно значущими є ситуації емоційно насиченого контакту з природою: милування красою природних об'єктів, догляд за рослинами й тваринами, участь у природоохоронних іграх та бесідах. Завдяки цьому формується здатність до емпатії, співпереживання та моральної оцінки власних дій щодо довкілля [2].

Розвиток первинних практичних навичок догляду за рослинами й тваринами сприяє оволодінню дітьми елементарними способами взаємодії з природними об'єктами. Участь у догляді за рослинами у куточку природи чи на ділянці закладу дошкільної освіти формує вміння виконувати посильні дії (поливати рослини, розпушувати ґрунт, насипати корм тваринам тощо). Такі завдання не лише збагачують практичний досвід, а й розвивають дрібну моторику, увагу, спостережливість і відповідальність. Діти поступово усвідомлюють, що від їхніх дій залежить стан живих істот, що сприяє становленню активної природоохоронної позиції.

Виховання відповідальності через виконання простих екологічних доручень забезпечує формування навичок самостійності, цілеспрямованості та усвідомленого ставлення до результатів власної діяльності. Доручення можуть включати полив рослин, сортування природного матеріалу, догляд за «зеленим» куточком, участь у прибиранні території. Це сприяє закріпленню поведінкових моделей, пов'язаних із відповідальним ставленням до довкілля, та підготовлює до подальшої екологічно доцільної діяльності в умовах початкової школи.

Забезпечення неперервності та наступності у формуванні екологічної культури дітей на етапах переходу від дошкільної до початкової освіти передбачає створення цілісної системи педагогічної взаємодії, що охоплює змістовий, методичний, організаційний та психолого-педагогічний виміри.

Змістова наступність полягає в узгодженні програмових вимог дошкільної освіти та початкової школи, що забезпечує послідовне і логічне ускладнення екологічних уявлень дітей. Перехід від простих понять, пов'язаних із доглядом за природними об'єктами, до усвідомлення категорій екологічної відповідальності сприяє формуванню внутрішньої мотивації до екологічно доцільної поведінки. Важливим елементом змістової узгодженості є використання спільних тематичних ліній – «вода», «рослини», «тварини», «сезонні зміни», що дозволяє закріплювати вже набуті знання та вводити нові у контексті знайомих природознавчих явищ [7].

Методична наступність забезпечує адаптацію дітей до нових форм навчальної діяльності шляхом збереження методів, які активно використовувалися у дошкільному закладі. Спостереження, елементарні досліди, екологічні ігри як форми пізнавальної активності залишаються важливими й у початковій школі. Поступове впровадження нових видів діяльності – дослідницьких робіт, навчальних мініпроєктів, колективних екологічних спостережень – сприяє формуванню в учнів умінь аналізувати результати, робити висновки та застосовувати екологічні знання на практиці.

Організаційна наступність передбачає налагодження тісної взаємодії між педагогами обох ланок освіти. Ефективними є спільні освітні заходи, екологічні акції, тематичні свята, які забезпечують дітям відчуття безперервності екологічної діяльності. Обмін інформацією між вихователями та вчителями щодо досягнень і потреб кожної дитини дає змогу індивідуалізувати підходи та оптимізувати освітній процес у перехідний період. Створення спільного природничого простору – екологічних стежин, мінілабораторій, куточків живої природи – сприяє включенню дітей у знайому діяльність, але в умовах нової соціальної ситуації розвитку.

Психолого-педагогічна наступність ґрунтується на врахуванні вікових, індивідуальних та емоційних характеристик дітей. Рівень сформованості екологічної культури дошкільників є неоднорідним, тому вчителям важливо орієнтуватися на індивідуальні траєкторії розвитку, зберігаючи їх цілісність і динаміку. Важливою умовою ефективної адаптації є використання спеціальних педагогічних заходів у перші місяці навчання у 1 класі: поступове підвищення вимог, інтеграція знайомих форм діяльності. Такий підхід сприяє входженню дітей у шкільне життя та

забезпечує збереження позитивного ставлення до природничо-екологічної тематики.

Забезпечення наступності та перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти створює умови для гармонійного розвитку дітей, сприяє формуванню ініціативної, компетентної та самодостатньої особистості та забезпечує ефективне продовження екологічної освіти на перших етапах безперервного освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напряму. Забезпечення наступності у формуванні екологічної культури дітей є одним із ключових чинників ефективності безперервної природничої освіти. Наступність у освітньому середовищі створює умови для поетапного ускладнення змісту екологічних знань, розширення способів пізнавальної діяльності та формування цілісної картини взаємодії людини з природним довкіллям. Такий підхід сприяє поступовому переходу дітей від наочно-емоційного сприймання явищ природи, характерного для дошкільного віку, до більш усвідомленого, системного та рефлексивного ставлення, що формується у період молодшого шкільного навчання.

Ефективне забезпечення наступності передбачає системну, цілеспрямовану та інтегровану організацію природничої освіти на обох вікових етапах. Важливими її складниками є: продовження розвитку сенсорного досвіду та спостережливості дітей; збереження та адаптація методів і прийомів, апробованих у дошкільній ланці; використання різноманітних форм освітньої діяльності, які стимулюють активну участь, практичну діяльність, дослідження та творче експериментування. Узгодженість програмових вимог і методичного забезпечення створює сприятливі умови для поступового зростання навчального навантаження без втрати мотивації та інтересу до вивчення довкілля.

Наступність у формуванні екологічної культури дітей забезпечує логічний і психологічно комфортний перехід між освітніми ланками, сприяє збереженню та розвитку вже набутого досвіду, формує підґрунтя для виховання відповідального ставлення до природи. Узгоджена діяльність педагогів різних освітніх рівнів, цілісність змісту навчання та використання ефективних методів забезпечують сталі результати у розвитку екологічної компетентності та світоглядних орієнтацій молодших школярів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні від 12.01.2021 р. №33. URL:https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini

2. Гаращук О., Куценко В., Кудєрова А. Екологічна культура як складова сучасного соціально-економічного розвитку та проблеми її формування в суспільній свідомості. *Вісник економіки.* 2025. №2. С. 60-71. URL: https://doi.org/10.35774/visnyk2025.02.06

3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti

4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В О. Огнев'юк; авт.кол.: Г. В. Бєленька, О. Л. Богінич, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук.ред. Г. В. Бєленька; Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

5. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи: монографія. Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 154 с.

6. Концепція Нової української школи. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/

7. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 №1/9-249 URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoy uosvitoyu

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [Basic component of preschool education in Ukraine]. No. 33 from 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini [in Ukrainian].

2. Harashchuk, O., Kutsenko, V., Kudierova, A. (2025). Ekolohichna kultura yak skladova suchasnoho sotsialno-ekonomichnoho rozvytku ta problemy yii formuvannia v suspilnii svidomosti [Ecological culture as a component of modern socio-economic development and problems of its formation in public consciousness]. Visnyk ekonomiky. №2. S. 60-71. [in Ukrainian]

3. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity [State standard of elementary general education]. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti [in Ukrainian]

4. Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child: Educational program for children from two to seven years old]. [Project scient. supervisor: V. O. Ohneviuk; auth.col.: H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina et al.; scient.ed.: H. V. Bielienka]. Kyiv. B. Hrinchenko University. 2020. [in Ukrainian]

5. Ekolohizatsiia osvitnoho prostoru suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly. Monohrafiia. [Bringing environmental awareness to educational space of a modern secondary school. Monograph]. [N. Pustovit, O. Kolonkova, O. Prutsakova, H. Tarasiuk, Yu. Solobai]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd», 2016. 154 p. [in Ukrainian]

6. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [New Ukrainian School concept]. Retrieved from: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/ [in Ukrainian]

7. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Instructional and methodical recommendations for ensuring the continuity of preschool and elementary education]. Dodatok do lysta MON Ukrainy [Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine] No. 1/9-249 from 19.04.2018 URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoy uosvitoyu. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРТІН Аліна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: наступність дошкільної та початкової природничої освіти.

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: Continuity of Preschool and Primary Natural Science Education.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 349.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-489-493

ШОСТАК Ігор –
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0001-0373-0768
e-mail: shostakigor21021986@gmail.com
КАБІЦЬКА Оксана –
старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9906-1120
e-mail: ovoloshina943@gmail.com
МИРОНОВ Юрій –
старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7755-478X
e-mail: sfp@dnuvs.ukr.education
КРАМАРЕНКО Аліна –
викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2845-2225
e-mail: alina.123.kramarenko@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ДОМЕДИЧНОЇ, ФІЗИЧНОЇ ТА ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «ПРАВО» І «ПРАВООХОРОННА ДІЯЛЬНІСТЬ» ДО ДІЙ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розкрито актуальну проблему інтеграції домедичної, фізичної та тактичної підготовки студентів спеціальностей «Право» та «Правоохоронна діяльність» у системі їх професійного становлення. Обґрунтовано, що сучасні умови функціонування правоохоронних органів і правничої діяльності вимагають від майбутніх фахівців не лише ґрунтовних правових знань, а й сформованої готовності до дій у надзвичайних ситуаціях, що супроводжуються ризиком для життя і здоров'я. Зазначено, що фрагментарне викладання домедичної, фізичної та тактичної підготовки не забезпечує формування цілісної професійної компетентності, необхідної для ефективного реагування на кризові події.

Проаналізовано наукові підходи до визначення змісту фізичної та домедичної підготовки здобувачів освіти, визначено їх прикладне значення для майбутньої професійної діяльності. Підкреслено, що інтеграція зазначених складових сприяє розвитку функціональної витривалості, стресостійкості, здатності діяти в умовах дефіциту часу, координувати власні дії з іншими учасниками подій та приймати обґрунтовані рішення в екстремальних умовах.

Охарактеризовано організаційно-методичні засади впровадження комплексних занять, побудованих на принципах міждисциплінарності, сценарного моделювання та практичної спрямованості навчання. Наголошено, що поєднання фізичних навантажень із відпрацюванням алгоритмів домедичної допомоги та базових тактичних дій дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних умов надзвичайних ситуацій. Зроблено висновок, що інтегрований підхід до підготовки студентів правничих спеціальностей підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє формуванню готовності до професійної діяльності в умовах сучасних викликів.

Перспективи подальших наукових розвідок доцільно пов'язувати з емпіричною перевіркою ефективності інтегрованих програм підготовки, розробленням критеріїв оцінювання рівня готовності студентів до дій у надзвичайних ситуаціях, а також дослідженням впливу різних режимів фізичного навантаження на якість виконання алгоритмів домедичної допомоги.

Ключові слова: *домедична підготовка, фізична підготовка, тактична підготовка, студенти, правнича освіта, надзвичайні ситуації, інтеграція навчання, професійна готовність.*

SHOSTAK Igor –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, head of the Department
of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORSID: https://orcid.org/ 0009-0001-0373-0768
e-mail: shostakigor21021986@gmail.com
KABITSKA Oksana –
Senior lecturer at the Department
of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORSID: https://orcid.org/0009-0002-9906-1120
e-mail: ovoloshina943@gmail.com
MIRONOV Yurii –
Senior lecturer at the Department of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7755-478X
e-mail: sfp@dnuvs.ukr.education

KRAMARENKO Alina –
Lecturer at the Department of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2845-2225
e-mail: alina.123.kramarenko@gmail.com

INTEGRATION OF PRE-MEDICAL, PHYSICAL AND TACTICAL TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN "LAW" AND "LAW ENFORCEMENT" FOR ACTIONS IN EMERGENCY SITUATIONS

The article addresses the pressing issue of integrating pre-medical, physical, and tactical training of students majoring in "Law" and "Law Enforcement" within the system of their professional development. It is substantiated that the current conditions of law enforcement functioning and legal practice require future specialists not only to possess comprehensive legal knowledge but also to demonstrate a well-formed readiness to act in emergency situations associated with risks to life and health. It is emphasized that fragmented teaching of pre-medical, physical, and tactical training does not ensure the development of holistic professional competence necessary for effective response to crisis events.

Scientific approaches to defining the content of physical and pre-medical training of students are analyzed, and their applied significance for future professional activity is determined. It is highlighted that the integration of these components contributes to the development of functional endurance, stress resistance, the ability to act under time pressure, coordinate actions with other participants, and make well-reasoned decisions in extreme conditions.

The organizational and methodological foundations for implementing integrated classes based on interdisciplinary principles, scenario-based modeling, and practice-oriented learning are characterized. It is emphasized that combining physical loads with practicing pre-medical care algorithms and basic tactical actions allows the educational process to be brought as close as possible to real emergency conditions. It is concluded that an integrated approach to training students of legal specialties increases the effectiveness of the educational process and promotes the formation of readiness for professional activity in the context of contemporary challenges.

It is advisable to link the prospects of further scientific exploration with empirical verification of the effectiveness of integrated training programs, development of criteria for assessing the level of students' readiness to act in emergency situations, as well as research into the influence of various physical activity regimes on the quality of implementation of first aid algorithms.

Key words: *pre-medical training, physical training, tactical training, students, legal education, emergency situations, integration of training, professional readiness.*

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, пов'язані з безпековими викликами, запровадженням правового режиму воєнного стану, зростанням кількості надзвичайних ситуацій техногенного та соціального характеру, зумовлюють необхідність перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх правників і фахівців правоохоронної сфери. Практика свідчить, що виконання службових завдань дедалі частіше відбувається в умовах підвищеної динамічності подій, невизначеності обстановки та ризику для життя і здоров'я як самих працівників, так і громадян.

У таких умовах професійна готовність не може обмежуватися виключно засвоєнням норм матеріального та процесуального права. Майбутні фахівці повинні бути здатними діяти оперативно й злагоджено у кризових ситуаціях, надавати домедичну допомогу постраждалим, забезпечувати власну безпеку та безпеку оточуючих, приймати рішення в умовах дефіциту часу й значного психоемоційного напруження. Водночас аналіз змісту освітніх програм підготовки студентів спеціальностей «Право» та «Правоохоронна діяльність» свідчить про збереження тенденції до відокремленого викладання дисциплін домедичного, фізичного та тактичного спрямування.

Фрагментарність підготовки призводить до того, що знання та вміння, сформовані в межах окремих навчальних курсів, не завжди трансформуються у здатність діяти комплексно в реальних або змодельованих надзвичайних ситуаціях. У результаті студент може демонструвати достатній рівень теоретичної обізнаності, проте відчувати труднощі під час практичної реалізації набутих компетентностей у стресових умовах.

Особливої актуальності проблема набуває у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, зокрема в системі МВС України, де підготовка здобувачів освіти орієнтована на подальшу службу у підрозділах Національної поліції. Надзвичайні ситуації, з якими можуть стикатися випускники, часто поєднують необхідність надання невідкладної допомоги, застосування тактичних прийомів самозахисту або взаємодії у складі групи та збереження фізичної працездатності в умовах значного навантаження.

Таким чином, виникає об'єктивна потреба в розробленні та впровадженні інтегрованих підходів до організації освітнього процесу, які б поєднували домедичну, фізичну та тактичну підготовку в єдину логічно вибудувану систему. Саме інтеграція зазначених складових дозволяє сформувати цілісну готовність студентів до дій у надзвичайних ситуаціях, підвищити прикладну спрямованість навчання та забезпечити відповідність професійної підготовки сучасним викликам безпекового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні публікації вказують, що якість домедичної допомоги (зокрема СЛР) суттєво залежить від фізичного стану виконавця, оскільки втома погіршує стабільність компресій, контроль дихання та здатність підтримувати потрібний темп упродовж часу. Так, у дослідженні R. Barcala-Furelos та співавторів оцінювалася якість компресій грудної клітки, виконаних поліцейськими у спеціальному спорядженні, що додатково наближує умови до службових сценаріїв і підкреслює вимогу до функціональної витривалості та координації під час надання допомоги.

В українському науковому дискурсі питання домедичної підготовки працівників поліції все

частіше розглядається не як «медичний додаток» до служби, а як елемент професійної готовності, пов'язаний із безпекою, стандартами реагування та правовими рамками. Зокрема, О. Мислива та О. Намлинська аналізують оновлення законодавства й імплементацію міжнародних алгоритмів (TCCC/TECC, MARCH) у практику та навчання поліцейських, наголошуючи на потребі стандартизації дій і системного впровадження тактичних алгоритмів на місці події.

Окремий напрям становлять праці, де домедична/тактична медицина прямо пов'язується з тактичною підготовкою та навчальними програмами ЗВО МВС. Так, В. Біліченко підкреслює, що поліцейські часто недостатньо підготовлені до дій у стресових ситуаціях, а розвиток тактичної медицини потребує як нормативного, так і організаційно-методичного підкріплення в освітньому процесі; автор також акцентує на уніфікації складників підготовки задля підвищення якості результатів у практичній службовій діяльності.

У контексті підготовки до надзвичайних ситуацій, особливо з огляду на виклики воєнного часу, актуалізуються дослідження щодо системності навчання поліцейських і курсантів (зокрема за спеціальностями «Право» та «Правоохоронна діяльність»). У статті М. Веселова, Р. Пилипіва, Д. Єднак обґрунтовується необхідність починати таку підготовку ще на етапі навчання у ЗВО МВС та узгоджувати її з реальними сценаріями реагування; водночас для прикладної складової важливі напрацювання щодо адаптації вогневої підготовки до умов підвищеного ризику й специфічних середовищ (деокуповані території), де підкреслюється потреба моделювання сценаріїв, командної взаємодії та психологічної стійкості.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та визначення організаційно-методичних засад інтеграції домедичної, фізичної та тактичної підготовки студентів спеціальностей «Право» і «Правоохоронна діяльність» з метою формування їх готовності до дій у надзвичайних ситуаціях.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

– проаналізувати сучасні наукові підходи до змісту домедичної, фізичної та тактичної підготовки здобувачів освіти;

– з'ясувати особливості професійної діяльності майбутніх правників і правоохоронців у контексті реагування на надзвичайні ситуації;

– обґрунтувати доцільність міждисциплінарної інтеграції зазначених складових у структурі освітнього процесу;

– визначити педагогічні умови та форми організації комплексних занять, спрямованих на формування практичної готовності студентів до дій у кризових обставинах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка студентів спеціальностей «Право» та «Правоохоронна діяльність» до дій у надзвичайних ситуаціях не може обмежуватися засвоєнням теоретичних знань про правовий режим надзвичайного стану чи алгоритми реагування служб. Реальні події – дорожньо-транспортні пригоди, масові заворушення, техногенні аварії, наслідки воєнних дій – вимагають від майбутнього фахівця здатності діяти швидко, злагоджено та фізично витривало. Саме тому інтеграція домедичної, фізичної та тактичної підготовки має розглядатися як логічний етап модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Домедична підготовка у сучасному розумінні ґрунтується на міжнародно визнаних алгоритмах BLS та TCCC. Дослідження R. Barcala-Furelos та співавторів переконливо продемонстрували, що фізичне навантаження істотно впливає на якість компресій під час серцево-легеневої реанімації: уже після кількох хвилин роботи без належного рівня витривалості спостерігається зниження глибини та частоти натискань [1]. Це підтверджує необхідність розвитку функціональної підготовленості осіб, які можуть опинитися в ролі рятівника. Аналогічні положення відображені в оновлених рекомендаціях Американської кардіологічної асоціації, підготовлених D. L. Atkins, R. A. Berg та колегами, де наголошується, що ротація осіб, які виконують компресії, рекомендована саме через швидке настання фізичної втоми [2].

Водночас у правоохоронній діяльності домедична допомога рідко здійснюється у спокійних умовах. Часто вона відбувається за наявності загрози для життя самого поліцейського або інших осіб. У концепції Tactical Combat Casualty Care, обґрунтованій F. K. Butler та співавторами, медичні дії інтегруються з оцінкою тактичної обстановки, а допомога розподіляється за фазами залежно від рівня небезпеки [3]. Це положення є принциповим і для підготовки студентів: перш ніж розпочати реанімаційні заходи, необхідно забезпечити власну безпеку та контроль ситуації. Таким чином, домедична підготовка набуває тактичного виміру.

Українські дослідники також акцентують увагу на комплексності підходу. О. Мислива та О. Намлинська підкреслюють доцільність впровадження алгоритмів TCCC у підготовку поліцейських та наголошують на необхідності відпрацювання дій у змодельованих умовах, максимально наближених до реальних [4]. Вони зазначають, що ізольоване навчання прийомам домедичної допомоги без урахування оперативної обстановки не формує стійких навичок поведінки в кризових ситуаціях. Подібної позиції дотримується й В. Біліченко, який розглядає підготовку до дій у надзвичайних умовах як систему, що поєднує фізичний, тактичний і медичний компоненти [5].

Фізична підготовка в цій структурі виконує базову функцію. Саме вона забезпечує здатність тривалий час підтримувати інтенсивну рухову активність, швидко переміщуватися, утримувати стабільне положення тіла під час виконання точних маніпуляцій. Для студентів це особливо актуально, оскільки в умовах надзвичайної ситуації їм може знадобитися евакуація постраждалого, перенесення спорядження, робота в засобах індивідуального захисту. Низький рівень витривалості або силової підготовленості безпосередньо знижує ефективність подальших дій.

Практика проведення комплексних занять у закладах вищої освіти свідчить, що інтегровані тренування мають суттєві переваги. Наприклад, після виконання циклу вправ із функціонального тренінгу студенти переходять до відпрацювання алгоритму зупинки масивної кровотечі, використовуючи турнікети або імпровізовані засоби. Такий формат дозволяє відчути реальний вплив втоми на точність і швидкість дій. У результаті формується не лише моторна пам'ять, а й психологічна готовність діяти в умовах фізичного напруження.

Окремої уваги потребує формування стресостійкості. Фізичні вправи, виконані в умовах обмеженого часу та додаткових подразників (шум, команди, імітація небезпеки), створюють контрольований рівень психоемоційного навантаження. За таких умов студенти навчаються зберігати концентрацію, координувати дії з партнерами та приймати рішення без затримки. Це відповідає сучасним педагогічним підходам до підготовки фахівців ризиконебезпечних професій.

Тактична складова підготовки передбачає оволодіння базовими принципами безпечного пересування, взаємодії у складі групи, оцінки обстановки та визначення пріоритетів. У поєднанні з домедичними навичками це формує цілісну модель поведінки: студент спочатку оцінює ризики, забезпечує контроль простору, після чого переходить до допомоги постраждалому. Такий алгоритм відповідає міжнародним стандартам і може бути адаптований до умов цивільної та правоохоронної діяльності.

Не менш важливою є організаційно-методична складова інтеграції. Комплексні заняття мають будуватися за принципом поступового ускладнення: від відпрацювання окремих елементів до сценарних модулів, у межах яких поєднуються фізичне навантаження, тактичні дії та домедична допомога. Доцільним є використання навчальних манекенів із зворотним зв'язком, що дозволяють оцінити якість компресій і коригувати дії в режимі реального часу. Це підвищує об'єктивність контролю та мотивацію студентів.

Таким чином, інтеграція домедичної, фізичної та тактичної підготовки створює передумови для формування у студентів правничих спеціальностей стійкої готовності до дій у надзвичайних ситуаціях. Вона забезпечує розвиток витривалості, координації, навичок командної взаємодії та здатності діяти відповідально в умовах ризику. З огляду на сучасні виклики безпеки та специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців, такий підхід є не лише педагогічно доцільним, а й об'єктивно необхідним.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що інтеграція домедичної, фізичної та тактичної підготовки студентів спеціальностей «Право» і «Правоохоронна діяльність» є педагогічно обґрунтованим і практично доцільним напрямом модернізації освітнього процесу. Сучасні умови функціонування правничої сфери, зокрема в контексті зростання кількості надзвичайних подій, воєнних загроз та кризових ситуацій, вимагають від майбутніх фахівців не лише глибоких правових знань, а й сформованої готовності до дій у ситуаціях, що пов'язані з ризиком для життя і здоров'я людей.

У ході дослідження встановлено, що ізольоване викладання домедичної, фізичної та тактичної підготовки не забезпечує формування цілісної професійної компетентності. Реальні надзвичайні ситуації потребують одночасного застосування фізичних умінь, алгоритмів надання допомоги та елементарних тактичних дій. Саме тому інтегрований підхід, заснований на міждисциплінарності, сценарному моделюванні та практичній спрямованості навчання, створює передумови для формування стійких навичок поведінки у кризових умовах.

Доведено, що поєднання фізичних навантажень із відпрацюванням алгоритмів домедичної допомоги дозволяє наблизити навчальний процес до реальних умов надзвичайних ситуацій. Виконання реанімаційних заходів, евакуаційних дій або стабілізаційних маніпуляцій після фізичного навантаження сприяє формуванню витривалості, стресостійкості та здатності зберігати контроль над власними діями в умовах дефіциту часу. Крім того, включення базових тактичних елементів підвищує узгодженість дій у групі та формує навички взаємодії в екстремальному середовищі.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження комплексних занять у закладах вищої освіти, зокрема в системі підготовки студентів Донецького державного університету внутрішніх справ. Запропонований підхід може бути використаний при оновленні навчальних програм із фізичного виховання, домедичної підготовки та дисциплін прикладного спрямування.

Перспективи подальших наукових розвідок доцільно пов'язувати з емпіричною перевіркою ефективності інтегрованих програм підготовки, розробленням критеріїв оцінювання рівня готовності студентів до дій у надзвичайних ситуаціях, а також дослідженням впливу різних режимів фізичного навантаження на якість виконання алгоритмів домедичної допомоги. Окремим напрямом може стати вивчення психологічних механізмів формування стресостійкості у процесі інтегрованого навчання та розроблення методичних рекомендацій щодо оптимізації освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Barcala-Furelos R., Abelairas-Gómez C., Romo-Pérez V., Palacios-Aguilar J. Quality of chest compressions performed by police officers wearing personal protective equipment. *Hong Kong Journal of Emergency Medicine.* 2020. DOI: https://doi.org/10.1177/1024907920918383

2. Atkins D. L., Berger S., Duff J. P., Gonzales J. C., Hunt E. A., Joyner B. L., Meaney P. A., Reis A. G., Schexnayder S. M., Shuster M., Topjian A. A., Hazinski M. F. Part 11: Pediatric Basic Life Support and Cardiopulmonary Resuscitation Quality. *Circulation.* 2015. Vol. 132(18 Suppl 2). P. S519–S525. DOI: https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000265

3. Butler F. K., Holcomb J. B., Giebner S. D., McSwain N. E., Bagian J. Tactical Combat Casualty Care 2007: evolving concepts and battlefield experience. *Military*

Medicine. 2007. Vol. 172 (Suppl 11). P. 1–19. DOI: https://doi.org/10.7205/MILMED.172.Suppl_11.1

4. Мислива О. О., Намлинська О. С. Впровадження стандартів тактичної медицини у підготовку працівників Національної поліції України. *Українська поліцеїстика: теорія, законодавство, практика.* 2022. № 2. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-9261-2022-2-18

5. Біліченко В. Тактична медицина як складова підготовки працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних ситуаціях. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2021. № 4. DOI: https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-4-34

6. Веселов М. Ю., Пилипів Р. М., Єднак Д. Д. Підготовка поліцейських до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право».* 2024. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.1.25

REFERENCES

1. Barcala-Furelos, R., Abelairas-Gómez, C., Romo-Pérez, V., Palacios-Aguilar, J. (2020). Quality of chest compressions performed by police officers wearing personal protective equipment. Hong Kong Journal of Emergency Medicine. DOI: https://doi.org/10.1177/1024907920918383 [in English]

2. Atkins, D. L., Berger, S., Duff, J. P., Gonzales, J. C., Hunt, E. A., Joyner, B. L., Meaney, P. A., Reis, A. G., Schexnayder, S. M., Shuster, M., Topjian, A. A., Hazinski, M. F. (2015). Part 11: Pediatric Basic Life Support and Cardiopulmonary Resuscitation Quality. Circulation. Vol. 132 (18 Suppl 2). Pp. S519–S525. DOI: https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000265 [in English]

3. Butler, F. K., Holcomb, J. B., Giebner, S. D., McSwain, N. E., Bagian, J. (2007). Tactical Combat Casualty Care 2007: evolving concepts and battlefield experience. Military Medicine. Vol. 172 (Suppl 11). Pp. 1–19. DOI: https://doi.org/10.7205/MILMED.172.Suppl_11.1 [in English]

4. Myslyva, O. O., Namlynska, O. S. (2022). Vprovadzhennia standartiv taktychnoi medytsyny u pidhotovku pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy [Implementation of tactical medicine standards in the training of National Police officers of Ukraine]. Ukrainska politseistyka: teoriia, zakonodavstvo, praktyka. № 2. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-9261-2022-2-18 [in Ukrainian]

5. Bilichenko, V. (2021). Taktychna medytsyna yak skladova pidhotovky pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv do dii v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Tactical medicine as a component of training law enforcement officers for actions in extreme situations]. Naukovyi visnyk Dnipropetrovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. № 4. DOI: https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-4-34 [in Ukrainian]

6. Veselov, M. Yu., Pylypiv, R. M., Yednak, D. D. (2024). Pidhotovka politseiskykh do dii u nadzvychainykh sytuatsiiakh v umovakh voiennoho stanu [Training of police officers for actions in emergency situations under martial law]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia Pravo. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.1.25 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШОСТАК Ігор – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: правові та організаційні аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

КАБІЦЬКА Оксана – старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: педагогічні та правові аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

МИРОНОВ Юрій – старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: педагогічні та правові аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

КРАМАРЕНКО Аліна – викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: педагогічні та правові аспекти підготовки поліцейських, зокрема фізичної, домедичної та тактичної підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHOSTAK Igor – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, including physical, pre-medical and tactical training.

KABITSKA Oksana – Senior lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, including physical, pre-medical and tactical training.

MYRONOV Yurii – Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, particularly physical, pre-medical, and tactical training.

KRAMARENKO Alina – Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: pedagogical and legal aspects of police training, particularly physical, pre-medical, and tactical training.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.016:811.111:34
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-493-498

СНІСАРЕНКО Ірина –
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1045-9291
e-mail: irynasnis72@gmail.com

ЧЕРНЬОНКОВ Ярослав –
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної піднотовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6598-1581
e-mail: yarcher78professor@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

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВОВОЇ І ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ, ПСИХОЛОГІВ ТА МЕНЕДЖЕРІВ: ДІЄВІ МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ

Швидкі процеси глобалізації, міжнародної співпраці та цифрової трансформації значно підвищують попит на володіння англійською мовою серед фахівців у правовій, правоохоронній, психологічній та управлінській сферах. Професійна комунікація в цих галузях дедалі частіше потребує використання англійської мови як інструменту доступу до міжнародної правової інформації, ведення професійного діалогу та участі в багатонаціональному професійному середовищі. Тому перед закладами вищої освіти постає завдання розроблення ефективних методологічних підходів до викладання англійської мови здобувачам, майбутня професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з правом, правоохоронною діяльністю, психологією та менеджментом.

Метою цієї розвідки є аналіз сучасних методологічних підходів до викладання англійської мови за професійним спрямуванням та визначення найбільш ефективних серед них для підготовки майбутніх фахівців правової, правоохоронної, психологічної та управлінської сфер. Особлива увага приділяється інтеграції професійної термінології, використанню автентичних матеріалів, навчанню на основі моделювання професійних ситуацій та застосуванню нових технологій.

Дослідження ґрунтується на аналізі міжнародної наукової літератури, порівняльних педагогічних методів та практичного досвіду викладання професійно-орієнтованої мови. У статті розглядаються переваги навчання, орієнтованого на ESP, використання комунікативних методів, навчання на основі чітко поставлених завдань (task-based learning), методу кейс-стаді та цифрових інструментів у розвитку професійної комунікативної компетентності здобувачів.

Результати дослідження свідчать, що найбільш ефективною моделлю викладання англійської мови для зазначених професійних сфер є інтегрований підхід, який поєднує мовну компетентність із професійним контекстом, практичним тренуванням комунікації та проблемно-орієнтованими навчальними завданнями. Практичний компонент мовної підготовки відіграє ключову роль у підготовці майбутніх фахівців до реальних ситуацій професійного спілкування, таких як переговори, юридичні консультації, проведення слідчих дій, психологічне консультування та процеси прийняття управлінських рішень.

У статті зроблено висновок, що сучасні заклади вищої освіти повинні адаптувати викладання іноземних мов до професійних потреб здобувачів, приділяючи особливу увагу міждисциплінарній інтеграції, використанню цифрових технологій та методам навчання, заснованим на практичному досвіді.

***Ключові слова**: англійська мова для спеціальних цілей; професійна комунікація; мовна компетентність; вища освіта; комунікативний підхід; навчання на основі завдань; професійна лексика; навчання на основі симуляцій; цифрова освіта; міждисциплінарна підготовка.*

SNISARENKO Iryna –
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Language Training at Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1045-9291
e-mail: irynasnis72@gmail.com
CHERNIONKOV Yaroslav –
Candidate of Pedsgogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language Training at Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6598-1581
e-mail: yarcher78professor@gmail.com
BEREZENKO Nataliia –
teacher of the Department of Language Training at Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3333-8924
e-mail: nberezenko29@gmail.com

TEACHING ENGLISH FOR FUTURE PROFESSIONALS IN THE LEGAL, LAW-ENFORCEMENT, PSYCHOLOGICAL AND MANAGEMENT FIELDS: EFFECTIVE METHODS AND APPROACHES

The rapid processes of globalization, international cooperation, and digital transformation significantly increase the demand for English language proficiency among specialists in the legal, law-enforcement, psychological, and managerial fields. Professional communication in these areas increasingly requires the use of English as a tool for accessing international legal information, conducting professional dialogue, and participating in multinational professional environments. Therefore, higher education institutions face the task of developing effective pedagogical approaches for teaching English to students whose future professional activities are directly connected with law, law enforcement, psychology, and management.

The purpose of this study is to analyze modern methodological approaches to teaching English for specific purposes (ESP) and to identify the most effective theoretical and practical methods for training future professionals in legal, law-enforcement, psychological, and managerial fields. Particular attention is paid to the integration of professional terminology, authentic materials, simulation-based learning, and technology-enhanced language education.

The research is based on the analysis of international scientific literature, comparative pedagogical methods, and practical teaching experience in professional language training. The article examines the advantages of ESP-oriented teaching, communicative methods, task-based learning, case-study techniques, and digital tools in the development of students' professional communicative competence.

The findings indicate that the most effective model of English language teaching for these professional fields is an integrated approach

that combines linguistic competence with professional context, practical communication training, and problem-based learning tasks. The practical component of language instruction plays a crucial role in preparing future professionals for real professional communication situations such as negotiations, legal consultations, investigative procedures, psychological counseling, and managerial decision-making processes.

The article concludes that modern higher education institutions must adapt foreign language teaching to the professional needs of students, emphasizing interdisciplinary integration, digital technologies, and experiential learning methods.

Key words: *English for Specific Purposes; professional communication; language competence; higher education; communicative approach; task-based learning; professional vocabulary; simulation-based learning; digital education; interdisciplinary training.*

Introduction. The development of modern higher education is closely connected with globalization processes and the rapid expansion of international professional communication. Specialists in legal, law-enforcement, psychological, and managerial fields increasingly interact with international partners, use foreign professional literature, and participate in international projects. In such conditions, English has become the dominant language of professional communication and academic cooperation.

In the context of professional education, teaching English cannot be limited to general language instruction. Instead, it should focus on the development of language competencies directly related to the future professional activities of students. This approach corresponds to the concept of English for Specific Purposes (ESP), which focuses on teaching language skills relevant to a particular professional domain [6; 13].

For future lawyers and law-enforcement officers, for example, English proficiency enables access to international legal sources, participation in multinational investigations, cooperation with international organizations, and communication with foreign citizens. Similarly, psychologists require English skills to study international research, participate in global academic discussions, and apply modern therapeutic approaches. Managers, in turn, must communicate effectively in international business environments and professional networks. Therefore, modern language education must focus on developing not only linguistic knowledge but also professional communicative competence, which includes specialized vocabulary, professional discourse skills, and intercultural communication abilities.

Problem Statement and Analysis of Recent Research. The problem of effective teaching of English for professional purposes has been widely studied by researchers in linguistics, pedagogy, methods of teaching sphere, and applied linguistics.

The concept of English for Specific Purposes emerged as a response to the growing need for specialized language training for different professional fields. ESP focuses on teaching language skills that correspond to the specific communicative needs of learners in their professional environment [10]. Researchers emphasize that traditional language teaching methods often fail to meet the needs of students in specialized professional domains. Instead, ESP courses must incorporate authentic materials, professional terminology, and real-world communication tasks [7]. Studies show that law students, for example, often encounter difficulties in mastering legal terminology, analyzing legal texts, and participating in professional discussions in English. Therefore, specialized training methods such as case-based learning, simulated legal proceedings, and interactive exercises significantly improve language proficiency and professional communication skills [14].

Another important aspect of professional language training is the integration of technology into language education. The use of digital platforms, online simulations, and multimedia resources can significantly enhance students' motivation and learning outcomes [9]. Recent research also highlights the importance of conducting needs analysis before designing ESP courses. Needs analysis allows educators to determine which language skills are most important for future professionals. For example, studies among police officers show that speaking and listening skills are considered the most critical competencies for effective professional communication [15]. Furthermore, modern ESP pedagogy emphasizes interdisciplinary integration. Language learning should be closely connected with professional subjects, allowing students to develop both linguistic competence and professional expertise simultaneously.

Purpose and Objectives of the Article. Teaching English to non-language majors has undergone a significant transformation, moving from traditional lecture-based teaching methods to more interactive and practically-oriented approaches (Григошкіна Я., Яненко І., Янишин; Канюк О.С.; Комар О.; Новікова Г., Харченко О., Шугай А.; Hyland K.; Samoilova Yu., Serhiienko T.). Despite the growing number of studies in this field, the problem of developing comprehensive methodological approaches for teaching English to students of legal, law-enforcement, psychological, and managerial specialties remains *relevant***.** This is caused by the *need for effective communication* in increasingly diverse professional contexts, where professionals have to interact with different communities and navigate complex specialized terminology, which determined the *relevance* of this paper. New methods, particularly problem-based learning, emphasize experiential learning, critical thinking, and collaboration, which are essential for developing the competencies required in today's legal, psychological, and managerial practice. Knowledge of the English language today is an integral element of the professional culture of a specialist, and the implementation of effective foreign language learning methods *remains a necessary* condition for effective communication at the international and domestic levels, so their analysis serves as the goal of our scientific research. *The purpose* of this paper is to analyze effective methods and approaches to teaching English to future professionals in the legal, law-enforcement, psychological, and managerial fields.

To achieve this purpose, the following *objective*s are defined as: to identify key challenges in teaching English to students of professional specialties; to examine modern methodological approaches used in professional language education; to emphasize on practical teaching methods that enhance professional communication competence; to determine effective strategies for integrating language learning with professional training.

Theoretical Foundations of Teaching English for Professional Purposes. English for Specific Purposes (ESP) represents a specialized branch of language education aimed at meeting the linguistic needs of particular professional groups. Unlike general language courses, ESP programs focus on professional vocabulary, discourse patterns, and communication situations relevant to the learners' future careers.

The key principle of ESP teaching is the needs-oriented approach, which involves identifying learners' professional goals and designing educational content accordingly [13]. For example, future law-enforcement officers must be able to communicate during investigations, interviews, and international cooperation activities. Consequently, ESP courses for such students include topics related to criminal law terminology, investigation procedures, and international policing practices [8]. Similarly, legal English courses focus on the analysis of legal documents, court decisions, contracts, and legal argumentation. These skills are essential for

understanding complex legal texts and participating in professional legal communication [14].

Another theoretical principle of ESP education is the integration of language learning with professional content. This approach ensures that students simultaneously develop both linguistic competence and professional knowledge. ESP courses significantly improve students' professional readiness by helping them master specialized vocabulary and communication strategies relevant to their future work [5].

Given below are the methods of teaching English for future professionals.

1. *Case-Based Learning* involves analyzing real or simulated professional situations. For example, law students may analyze court cases, legal disputes, or contract negotiations. Such tasks help them develop analytical thinking and professional communication skills while practicing English. This approach allows students to analyze professional problems, discuss solutions in English, develop argumentation skills, practice professional vocabulary. As we see it, this method significantly improves both language competence and professional deductive skills.

2. Simulation/Role-Playing is widely used in teaching English for law-enforcement officers, psychologists, and managers. Examples include: simulated courtroom trials; police investigation scenarios; psychological counseling sessions; business negotiations. Such activities create realistic communication environments that help learners develop confidence in practicing language skills.

Research shows that simulated professional scenarios significantly improve students' oral communication abilities and professional vocabulary usage [14].

3. Task-Based Language Teaching focuses on completing meaningful tasks using the target language. Examples of tasks include: writing legal reports; conducting interviews; preparing professional presentations; analyzing legal documents. This method encourages active participation and develops practical language skills.

4. Communicative Approach in Professional Language Training focuses on the development of real-life communication skills rather than purely grammatical knowledge. Within professional education, this approach becomes particularly important because future specialists must be able to interact effectively in authentic professional contexts.

The communicative approach emphasizes active student participation, collaborative learning, and the practical use of language in meaningful situations. For students in legal, law-enforcement, psychological, and managerial programs, communicative teaching methods may include discussions of professional topics, debates on legal or ethical issues, presentations, and collaborative problem-solving tasks. For example, law students can engage in simulated courtroom debates where they must defend legal arguments using professional English terminology. Psychology students may participate in role-playing exercises that simulate counseling sessions with clients. Such activities help students practice both linguistic and professional skills simultaneously.

Research indicates that communicative teaching methods significantly enhance students' motivation and confidence in using English in professional contexts [10]. Moreover, these methods contribute to the development of critical thinking, analytical reasoning, and teamwork abilities.

5. Integration of Authentic Materials. Another important component of effective ESP instruction is the use of authentic materials. Authentic materials are texts, audio recordings, or videos that were originally created for real-life communication rather than for language teaching purposes. Examples include: legal documents and court decisions; police reports and investigative materials; psychological research articles; business management case studies; reports on international organization work. Using authentic materials allows students to familiarize themselves with professional language as it is used in real practice. For instance, analyzing legal contracts or international conventions helps law students understand complex legal terminology and document structure.

Authentic materials also contribute to the development of reading comprehension skills and analytical thinking. Students learn how to interpret specialized texts, identify key information, and critically evaluate professional documents [17]. Furthermore, exposure to authentic professional discourse helps students become familiar with the stylistic features and conventions of professional communication.

6. Digital Technologies in Teaching Professional English. The digital transformation of education has significantly influenced language teaching methodologies. Digital technologies provide new opportunities for interactive learning, access to international resources, and collaboration with students and professionals worldwide. Modern language teaching widely embrace such tools as: online learning platforms; virtual classrooms; language learning application; interactive multimedia materials; online discussion forums and many others.

Digital simulations and virtual reality technologies can also be used to create realistic professional scenarios. Law students may participate in virtual courtroom simulations, while management students may practice international negotiations through online collaboration tools.

Research demonstrates that digital learning environments significantly enhance student engagement and support the development of independent learning skills [16]. Additionally, digital technologies provide access to international academic databases, professional publications, and online training resources, which are essential for developing professional competence.

7. Interdisciplinary Integration in Language Education. Effective teaching of professional English requires close integration between language instruction and professional disciplines. This interdisciplinary approach ensures that language learning supports students' professional development rather than remaining an isolated academic subject. For example, cooperation between language instructors and professors of law, psychology, or management allows for the development of integrated curricula that combine language learning with professional content.

Such integration may involve: joint academic projects; interdisciplinary seminars; collaborative research assignments; professional communication workshops. This approach helps students understand how language skills can be applied directly to their future professional activities. Interdisciplinary teaching also encourages students to develop broader analytical and problem-solving abilities. By discussing professional topics in English, students simultaneously deepen their understanding of their chosen field.

8. Development of Professional Vocabulary. A critical component of ESP education is the systematic development of professional vocabulary. Each professional field has its own specialized terminology that students must master in order to communicate effectively. For example: legal terminology includes terms related to contracts, litigation, criminal law, and constitutional law; law-enforcement terminology includes vocabulary related to investigations, arrests, evidence, and security procedures; psychological terminology includes concepts related to mental health, therapy, and behavioral analysis; managerial terminology involves concepts related to leadership, strategic planning, and organizational habits.

Effective vocabulary teaching should involve contextual learning rather than memorization of isolated words. Students should practice using professional terms

in realistic communication situations, such as discussions, written reports, and presentations. Research indicates that contextualized vocabulary learning significantly improves long-term retention and practical language use [12].

Conclusions. The conducted analysis demonstrates that effective teaching of English for future professionals in legal, law-enforcement, psychological, and managerial fields requires a comprehensive methodological approach that integrates linguistic competence with professional training. Traditional language teaching methods are insufficient for preparing students for real professional communication. Instead, modern ESP education should focus on practical communication skills, professional terminology, and authentic communication contexts.

The most effective teaching methods include case-based learning, simulation exercises, communicative teaching techniques, task-based learning, and the use of authentic professional materials. These approaches enable students to develop both language proficiency and professional competence. Digital technologies also play a crucial role in modern language education by providing interactive learning environments and access to international professional resources. The integration of digital tools significantly enhances student engagement and supports independent learning.

In conclusion, the successful teaching of English to future specialists in legal, law-enforcement, psychological, and managerial fields depends on the combination of theoretical linguistic knowledge, practical communication training, and the use of innovative pedagogical technologies, the latter *may serve as a perspective,* and lead to the creation of an integrated language course embracing all mentioned above methods and tools.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Григошкіна Я., Яненко І., Янишин О. Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. *Академічні візії*. 2023. Випуск № 1. URL: file:///C:/Users/Note/Downloads/%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0+%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0+%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf

2. Канюк О. С. Науково-педагогічні аспекти викладання англійської мови у вищій школі в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 47. С. 63–67. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/dbe54f57-a929-4700-a70f-70a4f7b3e523/content

3. Комар О. Традиційні та сучасні методи викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції* «Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи». 7-28 квітня 2023 року. С. 139–142. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/137.pdf

4. Новікова Г., Харченко О., Шугай А. Сучасні технології у викладанні англійської мови: нові підходи та інструменти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 2 (32). С. 1239–1249. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/550d8ee6-c9b3-4712-8b4f-abffdd0532aa/content

5. Blake R. Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*. 2016. Vol. 20, № 2. P. 129-142. URL: https://www.lltjournal.org/item/10125-44465/

6. Bolton K., Jenks C. World Englishes and English for specific purposes (ESP). *World Englishes*. 2022. P. 495–511. URL: https://www.researchgate.net/publication/389752888_Teaching_English_for_Specific_Purposes

7. Dafouz E. Crossing disciplinary boundaries: English-medium education (EME) meets English for Specific Purposes (ESP). *Ibérica.* 2021. № 41. P. 13–38. URL: https://www.researchgate.net/publication/398253367_English-Medium_Instruction_and_English_for_Specific_Purposes

8. Developing Materials for Language Teaching / Edited by Brian Tomlinson. Second Edition. Bloomsbury, 2013. 561 p. URL: https://www.academia.edu/43760213/Developing_Materials_for_Language_Teaching

9. Dia A.A. Teaching and Learning English in the Digital Era: Opportunities and Challenge. *Proceedings of the International Conference on Research in Teaching and Education*. 2024. Vol. 1. Issue. 1. P. 13–25. URL: https://www.dpublication.com/conference-proceedings/index.php/RTECONF/article/view/183

10. Hyland K. English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*. 2022. № 10 (2). P. 202–220. DOI: https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1

11. Kagaba A.G. Legal Communication in Multilingual Contexts. *Newport International Journal of Current Issues in Arts and Management.* 2024. Volume 5 Issue 3. P. 5–9. URL: https://nijournals.org/legal-communication-in-multilingual-contexts/

12. Oktoma E., Nugroho M. A. B., Suryana Y. E-learning as a platform in studying English among EFL learners: benefits and barriers. *Journal of English Education*. 2023. № 11 (2). P. 405–412. URL: https://doi.org/10.25134/erjee.v11i2.7566

13. Omnia I. M., Nowar N.A. English for Specific Purposes: An Overview: Definitions, Characteristics and Development. *English Language Teaching*. 2022. Vol. 15, No. 12. P. 28–36 URL: https://www.researchgate.net/publication/365516758_English_for_Specific_Purposes_An_Overview_Definitions_Characteristics_and_Development

14. Plęsca G., Wang Y. Current trends, directions, and perspectives on teaching English for specific purposes. *Conference procedeengs `New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education`*. August 22. 2024. P. 131–138. URL: https://zenodo.org/records/13358328

15. Sa'd S.H.T., Rajabi F. Teaching and Learning Vocabulary: What English Language Learners Perceive to Be Effective and Ineffective Strategies. *CEPS Journal*. 2018. Vol. 8, No 1. P. 139–163. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174602.pdf

16. Samoilova Yu., Serhiienko T. Formation of foreign language communicative competence of future law-enforcement officers and servicemen in modern professional training. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 76, Т. 3. С. 110–113. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_3/21.pdf

17. Tarnopolsky O., Volkova N., Kozhushko S. Sustained English lingua-cultural education: a solution for Ukraine. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters*. 2020. Volume 166. P. 4–12. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610004.

REFERENCES

1. Grygoshkina, Ya., Yanenko, I. & Yanyshyn, O. (2023). Suchasni tehnologii vykldannia inozemnyh mov: analiz tehnologiy dlia zabezpechennia efektyvnoyi indyvidualnoyi osvity [Modern technologies of teaching foreign languages]. Akademichni viziyi. Vyp. № 1. URL: file:///C:/Users/Note/Downloads/%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0+%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0+%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf [in Ukrainian]

2. Kaniyuk, O.S. (2022). Naukovo-pedagogichni aspekty vykladannia angliyskoyi movy u vyshchiy shkoli v umovah dystantsiynogo navchannia [Scientific and pedagogical aspects of English language teaching in Higher Educational Establishment under distant learning conditions]. Innovatsiyna pedagogika. 2022. Vypusk 47. S. 63–67. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/dbe54f57-a929-4700-a70f-70a4f7b3e523/content [in Ukrainian]

3. Komar, O. (2023). Tradytsiyni ta suchasni metody vykladannia angliyskoyi movy v umovah dystantsiynogo navchannia [Traditional and modern methods of teaching English under distant learning conditions]. Zbirnyk materialiv I Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi "Sotsialno-humanitarni studiyi: innovatsiyi, vyklyky ta perspektyvy». 7-28 April. S. 139–142. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/137.pdf

4. Novikova, G., Kharchenko, O., & Shuhai, A. (2025). Suchasni tehnologiyi u vykladanni angliyskoyi movy: novi pidhody ta instrumenty [Modern technologies in teaching English: new approaches and means]. Visnyk nauky i osvity. № 2 (32). S. 1239–1249. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/550d8ee6-c9b3-4712-8b4f-abffdd0532aa/content

5. Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*. Vol. 20, № 2. P. 129-142. URL: https://www.lltjournal.org/item/10125-44465/

6. Bolton K. & Jenks C. (2022). World Englishes and English for specific purposes (ESP). World Englishes. P. 495–511. URL: https://www.researchgate.net/publication/389752888_Teaching_English_for_Specific_Purposes

7. Dafouz, E. (2021). Crossing disciplinary boundaries: English-medium education (EME) meets English for Specific Purposes (ESP). Ibérica. № 41. P. 13–38. URL: https://www.researchgate.net/publication/398253367_English-Medium_Instruction_and_English_for_Specific_Purposes

8. Developing Materials for Language Teaching / Edited by Brian Tomlinson. Second Edition. Bloomsbury. (2013). 561 p. URL: https://www.academia.edu/43760213/Developing_Materials_for_Language_Teaching

9. Dia, A.A. (2024). Teaching and Learning English in the Digital Era: Opportunities and Challenge. Proceedings of the International Conference on Research in Teaching and Education. Vol. 1. Issue. 1. P. 13–25. URL: https://www.dpublication.com/conference-proceedings/index.php/RTECONF/article/view/183

10. Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? ESP Today. № 10 (2). P. 202–220. DOI: https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1

11. Kagaba, A.G. (2024). Legal Communication in Multilingual Contexts. Newport International Journal of Current Issues in Arts and Management. Volume 5 Issue 3. P. 5–9. URL: https://nijournals.org/legal-communication-in-multilingual-contexts/

12. Oktoma, E., Nugroho, M. A. B. & Suryana, Y. (2023). E-learning as a platform in studying English among EFL learners: benefits and barriers. Journal of English Education. № 11 (2). P. 405–412. URL: https://doi.org/10.25134/erjee.v11i2.7566

13. Omnia, I. M. & Nowar, N.A. (2022). English for Specific Purposes: An Overview: Definitions, Characteristics and Development. *English Language Teaching*. Vol. 15, No. 12. P. 28–36 URL: https://www.researchgate.net/publication/365516758_English_for_Specific_Purposes_An_Overview_Definitions_Characteristics_and_Development

14. Pleșca, G. & Wang, Y. (2024). Current trends, directions, and perspectives on teaching English for specific purposes. Conference procedeengs `New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education`. August 22. P. 131–138. URL: https://zenodo.org/records/13358328

15. Sa'd, S.H.T. & Rajabi, F. (2018). Teaching and Learning Vocabulary: What English Language Learners Perceive to Be Effective and Ineffective Strategies. CEPS Journal. Vol. 8. № 1. P. 139–163. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174602.pdf

16. Samoilova, Yu. & Serhiienko, T. (2021). Formation of foreign language communicative competence of future law-enforcement officers and servicemen in modern professional training. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 76. Т. 3. С. 110–113. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_3/21.pdf

17. Tarnopolsky, O., Volkova, N. & Kozhushko, S. (2020). Sustained English lingua-cultural education: a solution for Ukraine. The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters. Volume 166. P. 4–12. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610004

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СНІСАРЕНКО Ірина – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: англійська мова за професійним спрямуванням, методи та технології навчання англійської мови.

ЧЕРНЬОНКОВ Ярослав – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ..

Наукові інтереси: англійська мова за професійним спрямуванням, методи та технології навчання англійської мови.

БЕРЕЗЕНКО Наталія – викладач кафедри мовної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: англійська мова за професійним спрямуванням, методи та технології навчання англійської мови.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

SNISARENKO Iryna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Language Training at Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: English for specific purposes, methods and technologies of English teaching.

CHERNIONKOV Yaroslav – Candidate of Pedsgogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language Training at Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: English for specific purposes, methods and technologies of English teaching.

BEREZENKO Nataliia – teacher of the Department of Language Training at Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: English for specific purposes, methods and technologies of English teaching.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:37.013:001.89
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-498-504

ДОВГА Тетяна –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4219-0194
e-mail: t_dovga@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ СЛОВНИКОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано проблему інноваційних технологій навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти. Теоретичну основу даної статті складають праці вітчизняних учених з питань організації: навчальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, шляхів інтенсифікації освітнього процесу в закладах вищої освіти, запровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес університету. Зміст статті розкривається через базові категорії: терміни, словник, термінологічний словник, робота зі словником, словникова технологія навчання.

Словникова технологія тлумачиться як алгоритм спільних дій викладачів і студентів, спрямованих на формування у майбутніх фахівців умінь і навичок роботи зі словниками різних типів, засвоєння отриманої зі словників інформації та використання її у подальшій практичній діяльності.

Окреслено функції, характерні для словникової технології навчання: інформаційно-пізнавальна, дослідницька (пошукова), практична, самоосвітня, розвивальна, систематизуюча, трансформаційна, закріплення і самоконтролю, організаційна, стимулююча. Функціональна різноманітність технології дозволяє повноцінно використовувати її як з навчально-пізнавальними, так і з науково-дослідними цілями.

Основну ідею статті виражено думкою, що реалізація словникової технології в освітньому процесі закладу вищої освіти позитивно впливає на результативність навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів. Її використання під час вивчення спеціальних дисциплін («Основи науково-педагогічних досліджень», «Методологія педагогічних досліджень», «Методологія наукових педагогічних досліджень») дозволяє ефективно оволодіти теоретичними знаннями з методології та методики наукового дослідження, а її науковий потенціал слугує для розроблення понятійно-термінологічного апарату дослідження та сприяє виробленню дослідницької компетентності.

Запропоновано методичні прийоми роботи зі словниками, які використовувались з метою засвоєння студентами теоретичних знань з навчальних дисциплін та проведення наукових досліджень. До них було віднесено: аналіз термінології в тексті (лекції, навчального посібника, наукової статті), пошук і пояснення невідомих термінів, укладення авторських термінологічних словників (до навчальної дисципліни, магістерського дослідження) тощо.

Ключові слова: *термінологічний словник, робота зі словником, словникова технологія навчання, навчально-пізнавальна діяльність, науково-дослідницька діяльність, понятійно-термінологічний апарат, здобувачі вищої освіти.*

DOVHA Tetiana –
Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Preschool and Primary Education
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4219-0194
e-mail: t_dovga@ukr.net

IMPLEMENTATION OF DICTIONARY-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF RESEARCH ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article highlights the problem of innovative learning technologies in the educational process of higher education institutions. The theoretical basis of the study consists of the works of domestic scholars on the organization of educational and research activities of higher education students, ways of intensifying the educational process in higher education institutions, and the introduction of innovative learning technologies into the university educational environment. The content of the article is revealed through the basic categories: terms, dictionary, terminological dictionary, dictionary work, and dictionary-based learning technology.

Dictionary-based learning technology is interpreted as an algorithm of joint actions of teachers and students aimed at developing in future specialists the skills and abilities to work with dictionaries of various types, to assimilate information obtained from dictionaries, and to apply it in further professional practice.

The functions characteristic of dictionary-based learning technology are outlined, including informational and cognitive, research (search), practical, self-educational, developmental, systematizing, transformational, consolidation and self-control, organizational, and stimulating functions. The functional diversity of this technology makes it possible to effectively use it for both educational-cognitive and research purposes.

The main idea of the article is expressed in the statement that the implementation of dictionary-based technology in the educational process of higher education institutions positively influences the effectiveness of students' educational-cognitive and research activities. Its application in the study of specialized disciplines ("Fundamentals of Scientific and Pedagogical Research", "Methodology of Pedagogical Research", "Methodology of Scientific Pedagogical Research") allows students to effectively master theoretical knowledge of the methodology and methods of scientific research. Its scientific potential serves as a basis for developing the conceptual and terminological framework of research and contributes to the formation of research competence.

Methodological techniques for working with dictionaries used to facilitate students' acquisition of theoretical knowledge in academic disciplines and the conduct of research are proposed. These include the analysis of terminology in a text (lecture, textbook, scientific article), searching for and explaining unfamiliar terms, and compiling authorial terminological dictionaries (for an academic discipline or a master's research project), among others.

Key words: *terminological dictionary, dictionary work, dictionary-based learning technology, educational-cognitive activity, research activity, conceptual and terminological framework, higher education students.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти вимагає від них не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності до творчої, аналітичної та дослідницької діяльності. Залучення студентів до наукової діяльності як один із ключових компонентів освітнього процесу в ЗВО сприяє формуванню критичного мислення, креативності, уміння аналізувати інформацію з позицій її ефективності та інноваційності.

Поділ наукової діяльності студентів на навчально-дослідницьку та науково-дослідницьку вказує на відсутність чіткої межі між навчальною та науковою роботою, використання спільних технологій для їхньої реалізації та націленість на єдиний результат – високий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз сучасних технологій підвищення ефективності науково-дослідницької діяльності студентів дозволив нам зосередитися на технології, яка вважається традиційною – це аналіз інформаційних джерел та документів. Однак, один з її аспектів – специфіка роботи з фаховою довідковою літературою, до якої, зокрема, належать словники, довідники та глосарії, на наш погляд, в педагогічних працях розглянуто недостатньо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему організації науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців аналізують Г. Артемчук, Н. Варга, Н. Дем'янко, В. Макаренко, П. Плахтій, О. Повідайчик, М. Повідайчик, О. Сілкова, А. Степанюк, Н. Уйсімбаєва, Є. Райхман, В. Ягоднікова та ін.

На роль довідкової літератури в освітньому процесі, зокрема, різних видів словників, звертають увагу спеціалісти зі словникарства та бібліотекознавства, а саме: О. Гриджук, В. Дубічинський, Н. Зоріна, М. Комова, І. Кочан, Г. Перепелицина, Т. Петрова та ін.

Методику роботи з термінологічними словниками як аспект навчально-професійної підготовки розкривають О. Важеніна, Н. Митько, І. Домрачева, М. Козяр, А. Кузик, О. Решетілова, Н. Тимощук, О. Фунтікова та ін..

Незважаючи на постійний інтерес до проблеми інноваційних технологій навчання у

закладах вищої освіти, залишається мало дослідженою проблема реалізації словникової технології у навчально-дослідницькій діяльності здобувачів вищої освіти.

Мета статті – розглянути роль термінологічних словників як ефективного засобу навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, оволодіння ними науковою та фаховою термінологією; схарактеризувати словникову технологію навчання та показати можливості її реалізації в процесі вивчення фахових навчальних дисциплін та підготовки кваліфікаційних робіт.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація науково-дослідницької діяльності розглядається як процес залучення студентів до засвоєння ними методів і засобів наукового дослідження; планування дослідження (висунення гіпотез, розроблення плану дослідження, визначення його об'єкта і предмета); розроблення науково-категоріального апарату та створення термінологічного поля дослідження; вивчення та здійснення різноманітних варіантів пошуку інформації тощо.

Так, під науково-дослідною роботою магістрантів педагогічної освіти Є. Райхман пропонує розглядати діяльність, яка виражена, передусім, у самостійному креативному дослідженні. Така практика спрямована на пояснення явищ і процесів, встановлення їхніх зв'язків і відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. Внаслідок пошукової діяльності суб'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної значущості й новизни [6, с. 165].

Наявність понять і термінів у наукових текстах обґрунтовує Ю. Сурмін. На думку вченого, науковий текст має раціональний характер, він складається із суджень, умовиводів, побудованих за правилами логіки науки і формальної логіки. Отже, важливою його особливістю є широке використання понятійного, категоріального апарату науки. На відміну від художнього тексту, він не базується на образі, не активізує почуттєвий світ його читача, а орієнтований на сферу раціонального мислення. На відміну від публіцистичного тексту, він не припускає спрощення і користується понятійним апаратом. Його призначення не в тому, щоб змусити повірити, а в тому, щоб довести, обґрунтувати, аргументувати істину [9, с. 6].

Як стверджують фахівці з наукового стилю спілкування, ***термін*** (слово або словосполучення, яке точно й однозначно називає предмет, явище чи поняття науки й розкриває його зміст) втілює в собі провідні особливості наукового стилю й гранично точно відповідає завданням. … Конкретний зміст поняття, позначеного терміном, стає зрозумілим лише завдяки ***дефініції*** – лаконічному логічному визначенню, яке зазначає суттєві ознаки предмета або значення поняття наукового спілкування. Значення термінів зафіксовано в спеціальних словниках, довідниках відповідної галузі знань.

Існують такі вимоги до використання термінів у мові професійного спілкування: 1) термін має бути стандартним, тобто його потрібно вживати лише в тій формі, яка зафіксована у словнику; 2) термін має вживатися з одним значенням, теж зафіксованим у словнику; 3) якщо термін є багатозначним, автор має будувати текст так, щоб одразу було зрозуміло, яке значення терміна він має на увазі [4, с. 45–46].

Широкі можливості для ознайомлення здобувачів вищої освіти з загальнонауковою та вузькоспеціальною (галузевою) термінологією містять термінологічні словники.

За даними Української бібліотечної енциклопедії, ***термінологічний словник*** (від лат. *terminus* – «межа, кордон, кінець» або «розмежування») – довідкове видання, що містить перелік вузькоспеціалізованих взаємопов'язаних термінів чи понять (терміносистем), застосовуваних в одній чи декількох споріднених галузях знання або сферах діяльності, зазвичай з їх короткими витлумаченнями (дефініціями); різновид мовного (лінгвістичного) словника.

Термінологічні словники виконують чітко окреслену функцію фіксації понятєво-термінологічного апарату (лексики), що застосовується в певній предметній сфері науки, техніки, промисловості, медицини, культури, військової справи тощо, та забезпечують кодифікацію, грамотне побутування термінолексикону в науковій, навчальній, виробничій діяльності [5].

Сучасні лінгвістичні дослідження містять різноманітні підходи до класифікації термінологічних словників. Зокрема, М. Комова вважає, що термінологічні словники можна класифікувати як *наукові документи*, оскільки вони містять результати теоретичних або експериментальних досліджень у вигляді наукових понять та їх номінативних одиниць. Головною їхньою функцією є документальне забезпечення науковою довідковою інформацією різних сфер діяльності суспільства: науки, виробництва, освіти, культури, управління.

Певну частину термінологічних словників можна класифікувати як *науково-популярні документи*, оскільки вони містять відомості про теоретичні або експериментальні дослідження в галузі науки, культури, техніки у формі, доступній читачеві-неспеціалісту. Їх цільове призначення як науково-популярних видань полягає в розповсюдженні й популяризації наукових та інших спеціальних знань у сфері науки, техніки, виробництва, зокрема їх історії. Вони містять відомості наукового або прикладного характеру, але не у всьому обсязі, а тільки у вигляді основних понять, знання яких необхідне суспільству загалом [3, с. 146].

О. Гриджук вважає, що використання словника задля засвоєння студентами професійної лексики має широкий потенціал: по-перше, дає змогу вивчати фахові лексикографічні праці, знати їх будову, специфіку викладу інформації, структуру словникової статті, розуміти, до якого довідкового джерела можна звернутися за потреби; по-друге, словник пропонує достатньо вичерпну

інформацію про сам термін: його структуру, семантику, походження, наявність синонімів тощо [1, с. 49].

О. Решетілова звертає увагу на те, що термінологічні словники, які відображають лексику спеціальної сфери, мають чітко окреслене функціональне призначення – показати понятєво-термінологічний апарат різних галузей науки й техніки та забезпечувати наукову, навчальну, виробничу діяльність [7, с. 49].

З погляду Н. Зоріної, робота зі словниками, зокрема термінологічними, є одним з ефективних засобів засвоєння фахової лексики в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо у навчанні професійно орієнтованих дисциплін. Уміння й навички роботи зі словниками й довідковими виданнями, сформовані під час навчання, стануть важливим чинником професійного розвитку й самовдосконалення фахівця у його подальшій професійній і науковій діяльності. Професійне спілкування у виробничій та науковій діяльності потребує особливої точності використання спеціальної фахової термінології, глибокого розуміння змісту й сутності використовуваних термінів. Використання спеціальних термінологічних словників і довідників сприяє розвитку загальної мовної культури фахівця, удосконаленню професійного мовлення, як усного, у підготовці виступів з фахової тематики, так і писемного, у написанні наукових текстів тощо. Звернення до термінологічних словників і довідкової літератури є доцільним при опрацюванні наукової літератури [2, с. 166].

Підвищення якості освітнього процесу в закладі вищої освіти спонукає викладачів до пошуку інноваційних методів і технологій навчання, зорієнтованих на особистість студента, створення умов для самоосвіти та саморозвитку здобувачів освіти. В умовах інформаційного суспільства виникає потреба в удосконаленні навчальних посібників та забезпеченні нових можливостей для самостійного здобуття знань.

У зв'язку з цим, ми звернули увагу на недостатнє використання в навчальному процесі довідкової літератури та вміння студентів користуватись словниками з навчально-пізнавальними та науково-дослідницькими цілями.

Ми поділяємо думку дослідників Є. Спіцина, В. Кирикилиці, О. Фунтікової), які вважають, що використання словників у навчальному процесі забезпечує сприятливі умови для ефективного навчання внаслідок розвитку мотивації та зацікавленості навчальним предметом. Словник реально стає сьогодні незамінним помічником викладача та студента в опануванні необхідним обсягом інформації, сприяє розвитку мислення, формуванню самостійності та активності [8; 10].

Викликає інтерес запропонований О. Фунтіковою «метод педагогічного словника». Авторка розуміє під ним «спосіб організації навчальної інформації професійно орієнтованої дисципліни, спрямований на формування системи педагогічних знань, умінь, послідовне виконання вербальних, практичних і операційних завдань на підставі зовнішнього взаємодії викладача та студента з використанням головного засобу навчання – словника-довідника». Нею розроблено оригінальні методичні прийоми роботи за словником, а саме: вербально-понятійний (поняття в термінах), вербально-діалогічний (питання-відповідь), вербально-розповідний (розповідь за планом), практико-схематичний (створення схем, таблиць, малюнків), операційний (операційно-підготовчий, операційно-вступний, операційно-тренувальний, операційно-завершальний) [10, с. 311–312].

Є. Спіцин та В. Кирикилиця запропонували інноваційну технологію навчання з використанням словників (словникова технологія навчання), яку вони тлумачать як алгоритм спільних дій викладачів і студентів, спрямованих на формування у майбутніх фахівців умінь і навичок роботи зі словниками різних типів, засвоєння отриманої зі словників інформації та використання її у подальшій практичній діяльності.

Розробники технології переконані, що робота зі словниками повинна мати системний характер, тобто: бути чітко спланована, методично осмислена; проходити через усі розділи програми навчальної дисципліни; поступово переходити від загального ознайомлення до розуміння структури словникової статті; виробити у студентів постійну потребу користуватися словниками та вміння орієнтуватися у різних словникових виданнях.

Дослідники називають функції, характерні для словникової технології навчання: інформаційно-пізнавальна, дослідницька (пошукова), практична, самоосвітня, розвивальна, систематизуюча, трансформаційна, закріплення і самоконтролю, організаційна, стимулююча [8, с. 72].

З нашого погляду, перелік цих функцій дозволяє не обмежувати використання словникової технології навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а успішно застосовувати її під час організації науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців та вивчення ними спеціальних навчальних предметів, до яких слід віднести «Основи науково-педагогічних досліджень», «Методологія педагогічних досліджень», «Методологія наукових педагогічних досліджень».

Охарактеризуємо завдання для самостійної роботи, які ми використовуємо під час вивчення фахових дисциплін з метою формування в студентів умінь користуватися словниками.

Так, під час вивчення теми «Наука як сфера людської діяльності» (предмет «Основи наукових педагогічних досліджень») пропонуємо студентам словникові або авторські визначення поняття «наука».

Словник (автор)	Визначення
Академічний тлумачному словнику української мови	Наука – одна з форм суспільної свідомості, що дає об'єктивне відображення світу; система знань про закономірності розвитку природи і суспільства та способи впливу на оточуючий світ
Філософський енциклопедичний словник	Наука – складна, диференційована, ієрархічна сукупність засобів, методів та інструментів фахової пізнавальної діяльності таких суб'єктів пізнання, як вчені. Ця діяльність спрямована на виробництво, перевірку, систематизацію та практичне застосування знань про будь-які об'єкти пізнання. В залежності від типу об'єктів пізнання виокремлюють математичні, природничі, технічні, суспільні та гуманітарні науки
А. Є. Конверський	Наука – особливий вид пізнавальної діяльності, що спрямований на вироблення об'єктивних, системно організованих і обґрунтованих знань про світ» та «...як соціальний інститут, що забезпечує функціонування наукової пізнавальної діяльності»
Йос Елстгест	Наука – це не перелік відкриттів, а спосіб мислення. Наука – це не класифікація тварин і рослин, а спосіб пізнання оточуючого нас світу. Наука – це не сума формул, а метод, за допомогою якого творчий розум може створити порядок з хаосу і єдність з різноманіття. Будь-яка формула є результат такого роду творчої діяльності. Наука – це не набір безрезультатних знань, а плідне прагнення до їх розширення і використання. Наука – це не зведення догм, а логічний підхід до вирішення проблем. Наука – це не абсолютна істина, а допитливий її пошук, шляхи якого лежать між питанням і відповіддю. Наука – це той же самий процес, через який проходять діти, коли вони обмацують, розглядають, чіпають і пробують на смак все, що попадається під руку, з чим вони зіштовхуються..., які постійно розглядають речі з усіх боків, намагаючись зрозуміти, як вони влаштовані або як вони діють.
Джерело	*Інше визначення*

Завдання 1.

1. Проаналізуйте запропоновані визначення. Порівняйте їх.

2. Які з цих визначень є науковими, а які науково-популярними?

3. Оберіть наукове визначення, яке вам імпонує. Запам'ятайте його.

4. Знайдіть у словниках інше визначення науки, впишіть його в таблицю.

5. Спробуйте дати власне визначення поняття «наука».

Завдання 2.

Зверніться до навчального посібника В. Тушевої (*Тушева В. В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник; УМО НАПН України. Харків: «Федорко», 2014. 408 с.*). Знайдіть у ньому термінологічний словник. Випишіть терміни, що означають методи дослідження та укладіть власний тематичний міні-словник під назвою ***«Дослідницькі методи».***

Зразок

Анкетування – різновид дослідницького методу опитування в психології і педагогіці, що дозволяє на основі письмових відповідей на запропоновані питання виявити точки зору і тенденції, що мають місце в групі респондентів

Перевірте себе (Див. Р. 4 «Методи і методика педагогічних досліджень»).

Завдання 3.

Ознайомтеся з навчальним посібником Л. Ковальчук (*Ковальчук Лариса. Моделювання науково-педагогічних досліджень: Навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.).

- Зверніть увагу на рубрику *«Дефініції головних ключових понять теми».* Яку інформацію вона містить? Як допомагає в оволодінні темою?
- Підготуйте повідомлення на тему *«Сучасний студент-дослідник: який він?».* Скористайтесь для цього матеріалами посібника: *Рис. 44* (*Особистість студента-дослідника*), *Табл. 44* (*Характеристика дослідницьких якостей студентів*).

Завдання 4.

Прочитайте статтю Катерини Коваленко (* Коваленко К. Чесність, доброчесність, академічна доброчесність: співвідношення понять у науковому та законодавчому дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 76. Том 1. С. 283–289). *Ознайомтеся з сутністю зазначених понять. Виберіть із тексту ті, які вам найбільше сподобалися.*

Завдання 5.

Пропонуємо магістрантам укласти термінологічний словник **«Інновації в освіті»,** до якого включити основні терміни з навчальної дисципліни «Інноваційні технології початкової освіти», вивчення яких передбачене програмою. Результатом є створення понятійно-термінологічного поля виучуваної дисципліни, що сприяє систематизації засвоєних знань.

Завдання 6.

Під час вивчення дисципліни «Імідж сучасного педагога» широко використовувались авторські термінологічні словники «Імідж і Здоров'я» та «Мода. Стиль. Одяг» (укл. Т. Я. Довга). На цій основі відбувалось поглиблене ознайомлення студентів з іміджевою термінологією, збагачення їхньої іміджевої ерудиції. Крім того, за нашим завданням, студенти розробляли індивідуальні тематичні проєкти – укладали та презентували власні ілюстровані словники на одну із запропонованих тем: «Блузки», «Сукні», «Пальта», «Головні убори», «Взуття», «Косметичні засоби», «Аксесуари», «Прикраси» тощо. Підсумком презентації індивідуальних тематичних

проєктів стало створення групового творчого проєкту – словника під назвою «Імідж і Мода».

Завдання 7.

Необхідним компонентом магістерської роботи та показником наукової культури вченого вважаємо термінологічний словник за темою дослідження. Наводимо фрагмент такого словника до теми «Імідж-портрет майбутнього вчителя Нової української школи» (укл. І. О. Бардакова, 2025 р.).

ФРАГМЕНТ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА

Візуальна привабливість – здатність людини викликати увагу до себе інших людей на основі аудіовізуальної інформації, яку вони отримують зазвичай через візуальний канал сприйняття. Головними ознаками візуальної привабливості є тілесна та естетична виразність

Візуальний імідж – це система вражень, яку людина чи організація створює на основі своєї зовнішньої оболонки, що формується через одяг, зачіску, макіяж, жести, позу, а також символіку, інтер'єр приміщень та фірмовий стиль. Це один з найперших і найпотужніших інструментів формування сприйняття оточуючими, що впливає на репутацію та успіх як особистості, так і компанії.

Візуальний імідж педагога – це його зовнішній вигляд, що включає одяг, зачіску, макіяж, аксесуари та загальний силует. Він створює перше враження про професіоналізм та особистість вчителя, тому має бути елегантним, зручним для роботи, відповідати вимогам моди, але не бути надмірно екстремальним.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, реалізація словникової технології в освітньому процесі закладу слугує ефективним засобом навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, сприяє оволодінню навчальною та науковою термінологією, розширенню фахової ерудиції. Робота зі словниками забезпечує удосконалення професійного мовлення та розвиток науково-дослідницької культури. Перспективою наших подальших розвідок у даному напрямі буде пошук та впровадження нових технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гриджук О. Термінологічний словник як джерело засвоєння фахової лексики. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2014. № 1. С. 47–57. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pippo_2014_1_6.pdf.

2. Зоріна Н. Термінологічний словник як ефективний засіб оволодіння фаховою термінологією у бібліотечній галузі. *Науково-педагогічні студії.* 2021. Вип. 5. С. 161–172.

3. Комова М. Класифікація термінологічних словників. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2008. № 620 : Проблеми української термінології. С. 144–147.

4. Крашеніннікова Т.В. Мова і термінологія наукових досліджень: Навчальний посібник. Дніпро: ВНПЗ «ДГУ». 2021. 88 с.

5. Перепелицина Г. М. Термінологічний словник. Українська бібліотечна енциклопедія. URL: https://ube.nlu.org.ua/article/Термінологічний словник

6. Райхман Є. Науково-дослідна робота майбутніх магістрів педагогічної освіти як педагогічний феномен. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки.* 2015. №1(9). С. 164–170.

7. Решетілова О. М. Використання словників як ефективного засобу навчання майбутніх документознавців української професійної лексики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2015. Issue: 66. III(33). С. 47–50.

8. Спіцин Є. С., Кирикилиця В. В. Перспективи використання словникової технології навчання в освітньому просторі вищої школи. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка.* 2015. 1(1). С. 70–76.

9. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. К. : НАДУ. 2008. 184 с.

10. Фунтікова О. О. Метод педагогічного словника: загальна характеристика та провідні функції. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: [зб. наук. праць / гол. ред. Т. І. Сущенко]. Запоріжжя. 2015. Вип. 40 (93). С. 309–318.

REFERENCES

1. Hrydzhuk, O. (2014). Terminolohichnyi slovnyk yak dzherelo zasvoiennia fakhovoi leksyky. [The Terminological Dictionary as a Tool for Learning Professional Vocabulary]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. (1). S. 47–57. [in Ukrainian]

2. Zorina, N. (2021). Terminolohichnyi slovnyk yak efektyvnyi zasib ovolodinnia fakhovoiu terminolohiieiu u bibliotechnii haluzi [A Terminological Dictionary as an Effective Means of Mastering Professional Terminology in the Library Field]. Naukovo-pedahohichni studii. (5). S. 161–172. [in Ukrainian]

3. Komova, M. (2008). Klasyfikatsiia terminolohichnykh slovnykiv [Classification of Terminological Dictionaries]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Problemy ukrainskoi terminolohii. №620. S. 144–147. [in Ukrainian]

4. Krasheninnikova, T.V. (2021). Mova i terminolohiia naukovykh doslidzhen: Navchalnyi posibnyk [Language and Terminology of Scientific Research: A Textbook]. Dnipro: VNPZ «DHU». [in Ukrainian]

5. Perepelytsyna, H. M. Terminolohichnyi slovnyk. Ukrainska bibliotechna entsyklopediia [Terminological Dictionary. Ukrainian Library Encyclopedia]. URL: https://ube.nlu.org.ua/article/Terminolohichnyi slovnyk [in Ukrainian]

6. Raikhman, Ye. (2015). Naukovo-doslidna robota maibutnikh mahistriv pedahohichnoi osvity yak pedahohichnyi fenomen [Research Activity of Future Masters in Pedagogical Education as a Pedagogical Phenomenon]. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu im. A. Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky. 1(9). S. 164–170. [in Ukrainian]

7. Reshetilova, O. M. (2015). Vykorystannia slovnykiv yak efektyvnoho zasobu navchannia maibutnikh dokumentoznavtsiv ukrainskoi profesiinoi leksyky. [The Use of Dictionaries as an Effective Means of Teaching Ukrainian Professional Vocabulary to Future Document Specialists]. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, Issue: 66. III(33). S. 47–50. [in Ukrainian]

8. Spitsyn, Ye. S., Kyrykylytsia, V. V. (2015). Perspektyvy vykorystannia slovnykovoi tekhnolohii navchannia v osvitnomu prostori vyshchoi shkoly [Prospects for the Use of Dictionary-Based Learning Technology in the Educational Space of Higher Education]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika. (1). S. 70–76. [in Ukrainian]

9. Surmin, Yu. P. (2008). Naukovi teksty: spetsyfika, pidhotovka ta prezentatsiia: navch.-metod. posib [Scientific Texts: Specificity, Preparation and Presentation: A Teaching and Methodological Guide]. K. : NADU. [in Ukrainian]

10. Funtikova, O. O. (2015). Metod pedahohichnoho slovnyka: zahalna kharakterystyka ta providni funktsii [The Method of the Pedagogical Dictionary: General Characteristics and Main Functions]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: [zb. nauk. prats / hol. red. T. I. Sushchenko]. Zaporizhzhia. 40 (93). S. 309–318. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДОВГА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів; організація освітнього процесу в закладі вищої освіти; інноваційні технології навчання; технології особистісного та професійного розвитку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DOVHA Tetiana – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Preschool and Primary Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future teachers; organization of the educational process in a higher education institution; innovative learning technologies; technologies of personal and professional development.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378:65:90
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-504-510

САВЧЕНКО Лариса –
доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри технологічної та професійної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4246-3228
e-mail: larisasavcenko506@gmail.com
СЕРЬОГІНА Ірина –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8990-0694
e-mail: irinaseryogina73@gmail.com
САФ'ЯН Карина –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і
природокористування України
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6977-9847
e-mail: kariwka573@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ТА КРЕАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»

Розробка та впровадження креативних технологій у процес вивчення ПДР є стратегічно важливим завданням для підвищення якості професійної підготовки фахівців транспортної галузі та забезпечення безпеки соціально-транспортної інфраструктури в цілому.

У статті досліджено проблему впровадження креативних технологій у процес вивчення дисципліни «Правила дорожнього руху» для студентів спеціальності 015 «Професійна освіта». Обґрунтовано, що підготовка майбутніх педагогів транспортної галузі потребує відходу від репродуктивних методів навчання на користь продуктивних, орієнтованих на розвиток методичної гнучкості. Авторами систематизовано ключові креативні підходи, зокрема: візуальне моделювання через ментальні карти, метод провокативних кейсів, ігрове проектування та імерсивні технології (AR/VR). Визначено, що креативність у вивченні ПДР виконує подвійну функцію: сприяє глибшому засвоєнню нормативної бази та формує авторський методичний інструментарій майбутнього викладача. Результати дослідження підтверджують, що використання творчих завдань підвищує рівень професійної відповідальності та безпекової компетентності студентів. Для майбутніх педагогів професійного навчання транспортного профілю креативні технології виконують подвійну функцію: вони виступають і як об'єкт вивчення (засіб опанування правил), і як інструмент майбутньої праці (методика, яку вони використовуватимуть у роботі з учнями автошкіл). Впровадження методу «провокативних кейсів» та візуального моделювання сприяє розвитку критичного мислення, здатності швидко аналізувати дорожню обстановку та приймати безпечні рішення, що підтверджується вищим рівнем успішності студентів порівняно з традиційними методами.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці та апробації спеціалізованого програмного забезпечення на основі штучного інтелекту для генерації індивідуальних креативних завдань з ПДР, що дозволить ще більше персоналізувати підготовку майбутніх педагогів-транспортників.

Ключові слова: *професійна освіта, транспорт, правила дорожнього руху, креативні технології, майбутні педагоги, гейміфікація, кейс-метод, безпека дорожнього руху.*

SAVCHENKO Larysa –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department
of Technological and Professional Education
of Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4246-3228
e-mail: larisasavcenko506@gmail.com
SEROHINA Iryna –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Professional Education
of Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8990-0694
e-mail: irinaseryogina73@gmail.com
SAFIAN Karyna –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy of National university of life
and environmental sciences of Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6977-9847
e-mail: kariwka573@gmail.com

INNOVATIVE AND CREATIVE TECHNOLOGIES IN THE METHODOLOGY OF TEACHING THE DISCIPLINE «TRAFFIC RULES» FOR STUDENTS MAJORING IN «VOCATIONAL EDUCATION»

The development and implementation of creative technologies in the process of studying traffic rules is a strategically important task for improving the quality of professional training of transport industry specialists and ensuring the safety of the social and transport infrastructure as a whole.

*The article examines the issue of implementing creative technologies in the process of teaching the discipline «*Traffic Rules*» to students majoring in 015 «Vocational Education». It is substantiated that the training of future educators in the transport sector requires a shift from reproductive teaching methods toward productive approaches focused on developing methodological flexibility. The current state of road traffic injuries in Ukraine and worldwide places stringent demands on the quality of training for future road users. The purpose of the article is to show the transformation of education, moving away from passive listening to active knowledge construction. The professional role of a student majoring in 015 "Vocational Education" is to be a translator of road safety culture. The use of creative technologies helps to relieve stress when studying complex legal norms and traffic rules.The authors systematize key creative approaches, including visual modeling through mind maps, the method of provocative case studies, game-based design, and immersive technologies (AR/VR). It is determined that creativity in studying traffic rules performs a dual function: it facilitates deeper assimilation of the regulatory framework and forms an individual methodological toolkit of the future teacher. The survey results show a contradiction between the level of theoretical confidence in knowledge of traffic rules and insufficient readiness for their creative and methodologically sound teaching. This highlights the need for the targeted introduction of innovative and creative technologies in the training of future vocational education teachers (transport) in order to develop their communicative, methodological, and creative competencies. For future teachers of vocational training in the transport sector, creative technologies serve a dual function: they are both a subject of study (a means of mastering rules) and a tool for future work (a methodology that they will use in their work with driving school students). The research results confirm that the use of creative tasks increases the level of professional responsibility and safety competence of students.*

Prospects for further exploration lie in the development and testing of specialized software based on artificial intelligence for generating individual creative traffic rules tasks, which will allow for even more personalization of the training of future transport teachers.

Key words: *vocational education, transport, traffic rules, creative technologies, future teachers, gamification, case method, road traffic safety.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний стан дорожньо-транспортного травматизму в Україні та світі висуває жорсткі вимоги до якості підготовки майбутніх учасників дорожнього руху. Традиційні методи навчання дисципліни «Правила дорожнього руху» (ПДР), що базуються на репродуктивному відтворенні норм та механічному вивчені тестів, поступово втрачають свою ефективність. У контексті підготовки студентів спеціальності 015«Професійна освіта», проблема набуває особливої гостроти, оскільки ці студенти є майбутніми педагогами, майстрами виробничого навчання та викладачами автошкіл. Актуальність зумовлена необхідністю формування у майбутніх педагогів не просто знань тексту ПДР, а «безпекової компетентності». Креативні технології дозволяють моделювати складні дорожні ситуації, розвиваючи прогностичне мислення та здатність до швидкого прийняття рішень у критичних умовах. Діджиталізація освіти вимагає впровадження інструментів, які відповідають когнітивним особливостям сучасних студентів (кліпове мислення, пріоритет візуального контенту). Сучасний освітній процес у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання (транспорт) з дисципліни «Правила дорожнього руху» (ПДР) вимагає застосування не лише класичних педагогічних підходів, а й *інноваційних та креативних технологій навчання***.** Світові тенденції професійної освіти підтверджують, що традиційні лекційні форми є недостатніми для формування професійної компетентності та безпечної поведінки в дорожньому середовищі, що вимагає інтеграції інтерактивних та цифрових засобів у навчальний процес [5].

Отже, розробка та впровадження креативних технологій у процес вивчення ПДР є стратегічно

важливим завданням для підвищення якості професійної підготовки фахівців транспортної галузі та забезпечення безпеки соціально-транспортної інфраструктури в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інноваційних та креативних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців транспортної галузі перебуває у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Значний внесок у теоретичне обґрунтування методики професійного навчання студентів спеціальності 015 «Професійна освіта» зробили такі вчені, як Н. Ничкало, Р. Гуревич. Проблеми цифровізації та використання мультимедійних технологій у підготовці водіїв та педагогів професійного навчання досліджували О. Козловська, В. Ягупов та В. Манько. Питання креативності в педагогічній діяльності та методиці викладання спеціальних дисциплін висвітлено у працях О. Пєхоти та І. Зязюна, які наголошують на тому, що розвиток творчого потенціалу студента є необхідною умовою його майбутньої конкурентоспроможності. Питанням безпеки дорожнього руху та методики вивчення ПДР присвячені роботи В. Опікунова та О. Резніченка, І. Задорожній [2], проте, вони здебільшого зосереджені на технічних та юридичних аспектах, а не на креативних методах викладання. Інноваційні технології у підготовці здобувачів освіти спрямовані на поєднання теорії та практичних ситуацій**.** Комп'ютерне моделювання дорожніх обставин, інтерактивні тренажери, відеосимуляції дорожніх ситуацій значно підвищують рівень засвоєння навчального матеріалу, сприяють розвитку практичного мислення та прийняття рішень у складних умовах руху. Використання таких цифрових ресурсів у навчанні ПДР відповідає тенденціям, що відзначаються в сучасних педагогічних дослідженнях щодо ефективності інтерактивного навчання [2].

Незважаючи на значну кількість напрацювань, питання методичного забезпечення підготовки саме майбутніх педагогів спеціальності 015 «Професійна освіта» до викладання ПДР із використанням саме креативних технологій залишається недостатньо висвітленим. Більшість досліджень фокусуються на підготовці звичайних водіїв в автошколах, залишаючи поза увагою специфіку підготовки фахівця, який має не лише знати правила, а й володіти інструментарієм їх творчої трансляції.

Це зумовило вибір теми статті та визначило її наукову новизну, яка полягає у систематизації креативних підходів до вивчення ПДР студентами транспортного профілю.

Мета статті – показати трансформацію освіти, відхід від пасивного слухання до активного конструювання знань. Професійну роль студента спеціальності 015 «Професійна освіта» — це транслятор культури безпеки на дорозі. Застосування креативних технологій допомагає зняти стрес при вивченні складних юридичних норм правил дорожнього руху.

Методи дослідження. Анкетування, аналіз публікацій, використання інтерактивних методів, гейміфікації та мультимедійного моделювання дозволяє підвищити рівень залученості та мотивації до вивчення технічно складних розділів ПДР.Педагогічна складова спеціальності 015 вимагає від студентів опанування методичного інструментарію. Вивчаючи ПДР через креативні технології, майбутній викладач одночасно формує власну методичну скарбничку, яку згодом зможе транслювати у професійній діяльності. Це забезпечує перехід від «педагогіки знань» до «педагогіки дії», де креативність стає засобом подолання формалізму в навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інноваційних та креативних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців транспортної галузі перебуває у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Значний внесок у теоретичне обґрунтування методики професійного навчання студентів спеціальності 015 «Професійна освіта» зробили такі вчені, як С. Батишев, Н. Ничкало, Р. Гуревич. Проблеми цифровізації та використання мультимедійних технологій у підготовці водіїв та педагогів професійного навчання досліджували О. Козловська, В. Ягупов та В. Манько. Питання креативності в педагогічній діяльності та методиці викладання спеціальних дисциплін висвітлено у працях О. Пєхоти та І. Зязюна, які наголошують на тому, що розвиток творчого потенціалу студента є необхідною умовою його майбутньої конкурентоспроможності. Питанням безпеки дорожнього руху та методики вивчення ПДР присвячені роботи В. Опікунова та О. Резніченка, І. Задорожній [2], проте, вони здебільшого зосереджені на технічних та юридичних аспектах, а не на креативних методах викладання. Інноваційні технології у підготовці здобувачів освіти спрямовані на поєднання теорії та практичних ситуацій**.** Комп'ютерне моделювання дорожніх обставин, інтерактивні тренажери, відеосимуляції дорожніх ситуацій значно підвищують рівень засвоєння навчального матеріалу, сприяють розвитку практичного мислення та прийняття рішень у складних умовах руху. Використання таких цифрових ресурсів у навчанні ПДР відповідає тенденціям, що відзначаються в сучасних педагогічних дослідженнях щодо ефективності інтерактивного навчання [2].

Незважаючи на значну кількість напрацювань, питання методичного забезпечення підготовки саме майбутніх педагогів спеціальності 015 «Професійна освіта» до викладання ПДР із використанням саме креативних технологій залишається недостатньо висвітленим. Більшість досліджень фокусуються на підготовці звичайних водіїв в автошколах, залишаючи поза увагою специфіку підготовки фахівця, який має не лише знати правила, а й володіти інструментарієм їх творчої трансляції.

Це зумовило вибір теми статті та визначило її наукову новизну, яка полягає у систематизації креативних підходів до вивчення ПДР студентами транспортного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система професійної освіти в галузі транспорту перебуває в умовах стрімких техно-

логічних і соціальних змін, що зумовлює потребу в оновленні методики навчання дисципліни «Правила дорожнього руху» (ПДР). Особливої актуальності набуває підготовка майбутніх педагогів професійного навчання (транспорт), які мають не лише досконало володіти нормативно-правовою базою, а й уміти формувати в здобувачів освіти стійкі поведінкові моделі безпечної участі в дорожньому русі. У цьому контексті інноваційні та креативні освітні технології розглядаються як ефективний засіб підвищення якості навчання, мотивації та професійної компетентності майбутніх педагогів [2;4;7].

Інноваційні технології в методиці навчання ПДР передбачають цілеспрямоване використання цифрових, інтерактивних і симуляційних засобів навчання. Зокрема, застосування мультимедійних навчальних комплексів, інтерактивних тренажерів і комп'ютерних симуляторів дорожніх ситуацій дає змогу моделювати реальні умови руху без ризику для життя і здоров'я [1]. Такі засоби сприяють розвитку ситуаційного мислення, уміння прогнозувати наслідки власних дій та приймати обґрунтовані рішення у складних і нестандартних дорожніх умовах. Для майбутніх педагогів професійного навчання це є водночас прикладом сучасної методики, яку вони зможуть адаптувати у власній педагогічній діяльності [3].

Важливе місце в навчанні дисципліни «Правила дорожнього руху» посідають технології проблемного та кейс-орієнтованого навчання. Аналіз реальних дорожньо-транспортних пригод, розбір типових помилок учасників руху, робота з відеофрагментами з камер спостереження або відеореєстраторів сприяють формуванню критичного мислення та відповідального ставлення до дотримання ПДР. Кейс-метод дозволяє інтегрувати теоретичні положення з практичними ситуаціями, наближеними до професійної діяльності у сфері транспорту, що особливо важливо для підготовки педагогів-практиків [8].

Креативні технології навчання орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток уяви та творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу. У процесі вивчення ПДР доцільним є використання рольових ігор, ділових ігор та педагогічних симуляцій, у межах яких здобувачі освіти виконують ролі водія, пішохода, інспектора поліції, інструктора з водіння тощо [3]. Такий підхід сприяє глибшому усвідомленню норм і правил дорожнього руху, формуванню правової культури та навичок професійного спілкування.

Окремої уваги заслуговує впровадження проєктної технології у навчання майбутніх педагогів професійного навчання (транспорт). Виконання індивідуальних або групових проєктів, спрямованих на розроблення навчальних відеороликів, інтерактивних плакатів, цифрових тестів або методичних рекомендацій з вивчення ПДР, сприяє формуванню методичної компетентності та готовності до інноваційної діяльності. У процесі проєктної роботи здобувачі освіти навчаються самостійно шукати й аналізувати інформацію, творчо її опрацьовувати та презентувати результати власної діяльності.

Таблиця 1.

Креативні технології

Технологія	Опис застосування у ПДР	Результат
Візуалізація та Інфографіка	Створення студентами авторських плакатів або ментальних карт складних перехресть.	Краще запам'ятовування через візуальний канал.
Кейс-метод (SituationAnalysis)	Аналіз відео з реальних ДТП: студенти мають знайти помилку та запропонувати «правильний» сценарій.	Розвиток критичного мислення.
Сторітелінг	Написання «історії одного порушення» від імені пішохода чи водія.	Емоційне залучення та розуміння наслідків.
Гейміфікація	Використання мобільних симуляторів або інтерактивних квізів (Kahoot, Quizizz).	Підвищення мотивації та змагальний ефект.

Ефективним доповненням до зазначених підходів є використання технологій змішаного та дистанційного навчання. Онлайн-платформи, мобільні застосунки для вивчення ПДР, електронні тести та форуми для обговорення проблемних питань забезпечують гнучкість освітнього процесу й індивідуалізацію навчання. Для майбутніх педагогів професійного навчання це створює умови для формування цифрової грамотності та готовності працювати в умовах сучасного освітнього середовища.

Ми виділяємо три ключові блоки технологій, які доцільно впроваджувати в освітній процес:

1. Технологія візуального моделювання та когнітивних карт.

Замість лінійного читання розділів ПДР (наприклад, «Проїзд перехресть»), студентам пропонується створення ментальних карт (MindMaps).

Методика: студенти розробляють ієрархічну схему пріоритетності дорожніх знаків та сигналів.

Креативний аспект: використання сервісів Canva або Miro для створення авторської інфографіки, яку вони зможуть використати у своїй майбутній викладацькій практиці.

2. Метод «Провокативних кейсів» (Case-study).

Традиційні тести часто мають лише одну правильну відповідь. Креативний підхід передбачає розгляд неоднозначних ситуацій («пасток»).

*Завдання:*студентам демонструється відео з реєстратора з реальною аварійною ситуацією.

Вони мають не просто назвати пункт порушення, а виступити в ролі «адвоката» або «обвинувача», аргументуючи позицію згідно з нормативною базою.

*Результат:*формується глибоке розуміння юридичних нюансів, що критично важливо для майбутнього викладача.

3. Технологія ігрового проєктування (Gamification).

Для спеціальності 015 важливо не просто грати, а проєктувати гру.

Проєктна робота: розробка настільної гри або інтерактивного квізу в Kahoot для теми «Регулювання дорожнього руху».

Сценарії: студенти створюють рольову гру «Контролер на перехресті», де один студент виконує роль регулювальника, а інші – водіїв різних транспортних засобів (трамваїв, спецмашин). Це дозволяє на кінестетичному рівні засвоїти сигнали регулювальника, які традиційно вважаються найскладнішою темою.

4. Імерсивні технології (VR та AR).

Використання мобільних додатків з доповненою реальністю (AR) дозволяє «оживити» дорожні знаки в підручнику.

Застосування: При наведенні смартфона на знак, студент бачить 3D-модель дорожньої ситуації, де цей знак діє. Це стимулює інтерес до технічної творчості та показує можливості сучасного навчання.

Таблиця 2.

Порівняльна характеристика підходів переваги креативних методів над традиційними

Параметр порівняння	**Традиційне навчання ПДР**	**Креативні технології (спец. 015)**
Роль студента	Пасивний слухач, об'єкт впливу	Активний дослідник, розробник контенту
Тип мислення	Репродуктивне (пам'ять)	Продуктивне (аналіз та синтез)
Форма контролю	Тестування (вибір відповіді)	Захист авторського методичного проекту
Результат	Знання правил	Готовність до викладання правил

У межах дослідження було проведено анкетування студентів, спрямоване на визначення рівня сформованості професійних компетентностей і знань правил дорожнього руху, що дало змогу оцінити ступінь усвідомлення респондентами значущості цих аспектів у майбутній професійній діяльності педагога професійного навчання транспортного профілю.

Результати анкетування засвідчили, що 26,7 % респондентів оцінили власні знання та компетентності у сфері правил дорожнього руху як достатні й висловили впевненість у їх застосуванні. Такий показник свідчить про сформований рівень професійної самооцінки та педагогічної впевненості, що є важливою передумовою ефективної викладацької діяльності. Впевненість викладача у власних знаннях позитивно впливає на мотивацію здобувачів освіти, сприяє зростанню довіри до навчального матеріалу та підвищенню результативності освітнього процесу.

Водночас лише 10 % опитаних зазначили, що здатні ефективно й доступно передавати складну навчальну інформацію студентам. Отримані дані вказують на наявність певних труднощів у сформованості комунікативних і методичних умінь, що є суттєвим чинником педагогічної майстерності. Це підкреслює потребу в цілеспрямованому розвитку педагогічної комунікації та впровадженні активних і креативних методів навчання, здатних спростити сприйняття складних нормативно-правових положень ПДР.

Аналіз результатів анкетування також показав, що лише 13,3 % респондентів усвідомлюють способи використання креативних технологій в освітньому процесі. Такий показник свідчить про обмежене розуміння потенціалу інноваційних і креативних підходів у навчанні правил дорожнього руху. Більшість майбутніх педагогів поки що не розглядають креативні технології як пріоритетний інструмент підвищення ефективності навчання, що знижує можливості формування практично орієнтованих і стійких знань у здобувачів освіти.

Разом із тим 23,3 % опитаних зазначили, що володіють прийомами креативності та активно застосовують їх у навчально-пізнавальній діяльності. Ця група респондентів демонструє готовність до інноваційної педагогічної діяльності, використання інтерактивних, ігрових, проєктних та ситуаційно-моделювальних методів навчання, що є важливою умовою підвищення якості викладання дисципліни «Правила дорожнього руху».

Отже, результати анкетування засвідчують наявність суперечності між рівнем теоретичної впевненості у знаннях ПДР та недостатньою готовністю до їх креативного й методично обґрунтованого викладання. Це актуалізує необхідність цілеспрямованого впровадження інноваційних і креативних технологій у підготовку майбутніх педагогів професійного навчання (транспорт) з метою розвитку їхніх комунікативних, методичних і творчих компетентностей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного дослідження встановлено, що використання креативних технологій у процесі вивчення дисципліни «Правила дорожнього руху» студентами спеціальності 015 «Професійна освіта» є не лише засобом інтенсифікації навчання, а й необхідною умовою формування їхньої професійно-педагогічної компетентності. З’ясовано, що креативні технології (гейміфікація, сторітелінг, кейс-методи та VR-моделювання) дозволяють подолати формалізм у вивченні нормативної бази ПДР, перетворюючи сухі норми на живі сценарії

професійної діяльності. Для майбутніх педагогів професійного навчання транспортного профілю креативні технології виконують подвійну функцію: вони виступають і як об'єкт вивчення (засіб опанування правил), і як інструмент майбутньої праці (методика, яку вони використовуватимуть у роботі з учнями автошкіл). Впровадження методу «провокативних кейсів» та візуального моделювання сприяє розвитку критичного мислення, здатності швидко аналізувати дорожню обстановку та приймати безпечні рішення, що підтверджується вищим рівнем успішності студентів порівняно з традиційними методами.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці та апробації спеціалізованого програмного забезпечення на основі штучного інтелекту для генерації індивідуальних креативних завдань з ПДР, що дозволить ще більше персоналізувати підготовку майбутніх педагогів-транспортників.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Голіна В. В., Шрамко С. С. Культурологія безпеки дорожнього руху в Україні: теорія та практика запобігання автотранспортним правопорушенням : монографія. Харків : Право, 2023. 184 с. DOI: 10.31359/9789669986870.

2. Задорожний І. І. Застосування методів дистанційного навчання під час вивчення розділу Правила дорожнього руху навчальної дисципліни «Автомобільна техніка в т.ч. Автомобільна підготовка». *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я = Informationtechnologies: science, engineering, technology, education, health :* тези доп. 31-ї Міжнар. наук.-практ. конф. MicroCAD-2023, 17-20 травня 2023 р. / ред. Є. І. Сокол ; уклад. Г. В. Лісачук. Харків : НТУ "ХПІ", 2023. С. 1311. URI: https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/87311

3. Калініна А. В. Науково-технічні трансформації і безпека дорожнього руху: proetcontra. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.* Серія: «Право». 2023. Вип. 38. С. 61–66.

4. Колодяжний М. Г. Інновації у системі безпеки дорожнього руху: глобальний та національний виміри. *Вісник ЛННІ ім. Е.О. Дідоренка*, 2024. Вип. 1 (105). С. 164–175. DOI:10.33766/2786-9156.105.164-175

5. Осетрін М. М., Шилова Т. О. Безпека дорожнього руху як критерій рівня обслуговування міських магістралей. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Технічні науки*. 2022. Вип. 3. С. 49–58.

6. Левіщенко Д. Безпека дорожнього руху у науковому диспуті //ISSN 2353-8406 Knowledge, Education, Law, Management. 2024 № 5 (65). С.188-192. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2024.5.30

7. Степанов О. В., Семченко Н. О., Холодова О. О., Волобуєва Т. В., Сирота В. М. Безпека дорожнього руху з урахуванням впливу фактора людини : монографія. Харків : Вид-во «Естет Принт», 2021. 288 с.

8. Стрижак А. Загальна характеристика стану наукової розробленості проблеми безпеки дорожнього руху. *Вісник Кримінологічної асоціації України.* 2023. № 29 (2). С. 289–300. DOI:10.32631/vca.2023.2.23

9. Evaluation of Road Safety Education Program with Virtual Reality Eye Tracking, SN Computer Science, 2022 (дослідження VR-технологій у навчанні безпеки дорожнього руху) Evaluation of Road Safety Education Program with Virtual Reality Eye Tracking | SN Computer Science

10. M. Zainul Hafizi. Effectiveness of Traffic Safety Education Among Studentsin Pontianak City: Case Study of Traffic Violationsin, 2023. *International Journal of Applied Researc hand Sustainable Sciences*. 2024. *2*(9). P. 731–740. DOI:https://doi.org/10.59890/ijarss.v2i9.2510

REFERENCES

1. Holina, V. V., Shramko, S. S. (2023). Kulturolohiia bezpeky dorozhnoho rukhu v Ukraini: teoriia ta praktyka zapobihannia avtotransportnym pravoporushenniam : monohrafiia [Culturology of road safety in Ukraine: theory and practice of preventing motor vehicle offenses: monograph]. Kharkiv : Pravo. 184 s. DOI: 10.31359/9789669986870. [in Ukrainian]

2. Zadorozhnyi, I. I. (2023). Zastosuvannia metodiv dystantsiinoho navchannia pid chas vyvchennia rozdilu Pravyla dorozhnoho rukhu navchalnoi dystsypliny «Avtomobilna tekhnika v t.ch. Avtomobilna pidhotovka» [Application of distance learning methods when studying the section "Road Traffic Rules" of the academic discipline "Automotive Technology, Including Automotive Training"]. Informatsiini tekhnolohii: nauka, tekhnika, tekhnolohiia, osvita, zdorovia = Informationtechnologies: science, engineering, technology, education, health : tezy dop. 31-yi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. MicroCAD-2023. 17-20 travnia 2023 r. / red. Ye. I. Sokol ; uklad. H. V. Lisachuk. Kharkiv : NTU "KhPI". S. 1311. URI: https://repository. kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/87311 [in Ukrainian]

3. Kalinina, A. V. (2023). Naukovo-tekhnichni transformatsii i bezpeka dorozhnoho rukhu: proetcontra [Scientific and technical transformations and road safety: proetcontra]. Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Seriia: «Pravo». Vyp. 38. S. 61–66. [in Ukrainian]

4. Kolodiazhnyi, M. H. (2024). Innovatsii u systemi bezpeky dorozhnoho rukhu: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry [Innovations in the road safety system: global and national dimensions]. Visnyk LNNI im. E.O. Didorenka. Vyp. 1 (105). S. 164–175. DOI:10.33766/2786-9156.105.164-175 [in Ukrainian]

5. Osetrin, M. M., Shylova, T. O. (2022). Bezpeka dorozhnoho rukhu yak kryterii rivnia obsluhovuvannia miskykh mahistralei [Road safety as a criterion for the level of service of urban highways]. Visnyk Natsionalnoho universytetu vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia. Tekhnichni nauky. Vyp. 3. S. 49–58. [in Ukrainian]

6. Levishchenko, D. (2024). Bezpeka dorozhnoho rukhu u naukovomu dysputi [Road safety in scientific debate] //ISSN 2353-8406 Knowledge, Education, Law, Management. № 5 (65). S.188-192. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2024.5.30 [in Ukrainian]

7. Stepanov, O. V., Semchenko, N. O., Kholodova, O. O., Volobuieva, T. V., Syrota, V. M. (2021). Bezpeka dorozhnoho rukhu z urakhuvanniam vplyvu faktora liudyny :monohrafiia. [Road safety taking into account the influence of the human factor: monograph]. Kharkiv : Vyd-vo «Estet Prynt». 288 c. [in Ukrainian]

8. Stryzhak, A. (2023). Zahalna kharakterystyka stanu naukovoi rozroblenosti problemy bezpeky dorozhnoho rukhu [General characteristics of the state of scientific development of the problem of road safety]. Visnyk Kryminolohichnoi asotsiatsii Ukrainy. № 29 (2). S. 289–300. DOI:10.32631/vca.2023.2.23 [in Ukrainian]

9. Evaluation of Road Safety Education Program with Virtual Reality Eye Tracking, SN Computer Science. (2022). (doslidzhennia VR-tekhnolohii u navchanni bezpeky dorozhnoho rukhu) Evaluation of Road Safety Education Program with Virtual Reality Eye Tracking | SN Computer Science [in English]

10. M. Zainul, Hafizi (2024). Effectiveness of Traffic Safety Education Among Studentsin Pontianak City: Case Study of Traffic Violationsin, 2023. International

Journal of Applied Researc hand Sustainable Sciences. *2*(9). P. 731–740. DOI:https://doi.org/10.59890/ijarss.v2i9.2510 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

САВЧЕНКО Лариса – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: інноваційні та креативні технології у методиці навчання дисципліни «правила дорожнього руху» для студентів спеціальності «професійна освіта».

СЕРЬОГІНА Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: інноваційні та креативні технології у методиці навчання дисципліни «правила дорожнього руху» для студентів спеціальності «професійна освіта».

САФ'ЯН Карина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: інноваційні та креативні технології у методиці навчання дисципліни «правила дорожнього руху» для студентів спеціальності «професійна освіта».

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SAVCHENKO Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Technological Education Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: innovative and creative technologies in the methodology of teaching the discipline «traffic rules» for students majoring in «vocational education».

SEROHINA Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and professional Education department Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: innovative and creative technologies in the methodology of teaching the discipline «traffic rules» for students majoring in «vocational education».

SAFIAN Karyna – Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of National university of life and environmental sciences of Ukraine.

Scientific interests: innovative and creative technologies in the methodology of teaching the discipline «traffic rules» for students majoring in «vocational education».

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:37.011.3-051]:004
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-510-515

БАГНО Юлія –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології
та педагогічної інноватики, докторант
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3513-6154
e-mail: julijabaghno@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасними освітніми тенденціями вищої освіти в Україні є модернізація, підвищення її якості та зорієнтованість на практико орієнтовану підготовку майбутніх фахівців. У системі педагогічної освіти такі процеси вимагали упровадження інноваційних методів та форм навчання на засадах діяльнісного підходу, формування практичних умінь та навичок організації освітнього процесу з урахуванням вимог інформатизації, технологізації, персоналізації освіти. В умовах соціальних, суспільних, економічних та політичних викликів та невизначеності набуття знань, формування умінь та навичок майбутньої професійної діяльності стало можливим завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в систему практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. У практиці Університету Григорія Сковороди в Переяславі широкого застосування набули платформи Moodle, Microsoft Teams та ін., вебсервіси Google Classroom, Canva, Kahoot та ін. та програми організації відеоконференцій: ZOOM, Google Meet та ін. Зазначені інструменти застосовують для проведення онлайн лекцій, семінарів, практичних занять, онлайн-консультацій, вебінарів, конференцій. Це сприяє формуванню у майбутніх учителів науково-дослідницьких навичок, аналітичних здібностей, теоретичних знань, умінь та навичок; вивченню практичного досвіду вчителів та висвітленню дискусійних питань з педагогічної теорії, освітньої практики та освітнього менеджменту; мотивації до генерування творчих ідей та моделювання професійних ситуацій; вирішенню практичних питань у професійній діяльності та ін. Особливої актуальності у цьому процесі набуває проблема академічної доброчесності та етики аналізу, вивчення, запозичення та використання педагогічних ідей, інноваційних технологій навчання та інших особистих доробків освітян та науковців. Використання ІКТ підвищує мотивацію й інтерес до навчання та сприяє вирішенню ключових дидактичних завдань вищої школи: удосконалення практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів; сприяння самоосвіті студентів; розвиток рефлексії, зокрема на основі аналізу та оцінки здобутих професійних педагогічних знань, умінь та навичок.

***Ключові слова**. Практико орієнтовна педагогічна підготовка майбутніх учителів, інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ), практико орієнтовані завдання, цифрові платформи, цифрові інструменти, вебсервіси, мультимедійні засоби, індивідуальна робота, робота в групах, інноваційні технології, міжособистісна взаємодія, моделювання професійної діяльності, проєктування освітнього процесу.*

BAHNO Yuliia –
PhD. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Education
and Pedagogical Innovation
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3513-6154
e-mail: julijabaghno@gmail.com

FEATURES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Modern educational trends in higher education in Ukraine are modernization, improving its quality and focusing on practice-oriented training of future specialists. In the system of pedagogical education, such processes required the introduction of innovative methods and forms of training based on an activity approach, the formation of practical skills and abilities for organizing the educational process, taking into account the requirements of informatization, technologization, and personalization of education. In the conditions of social, public, economic, and political challenges and uncertainty of acquiring knowledge, the formation of skills and abilities for future professional activity became possible thanks to the introduction of information and communication technologies (ICT) into the system of practice-oriented pedagogical training of future teachers for professional activity. In the practice of the Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav, the platforms Moodle, Microsoft Teams, etc., web services Google Classroom, Canva, Kahoot, etc. and video conferencing programs: ZOOM, Google Meet, etc. have been widely used. The above-mentioned tools are used for conducting online lectures, seminars, practical classes, online consultations, webinars, conferences. This contributes to the formation of future teachers' research skills, analytical abilities, theoretical knowledge, skills and abilities; studying the practical experience of teachers and highlighting discussion issues in pedagogical theory, educational practice and educational management; motivation to generate creative ideas and modeling professional situations; solving practical issues in professional activities, etc. Of particular relevance in this process is the problem of academic integrity and ethics of analyzing, studying, borrowing and using pedagogical ideas, innovative teaching technologies and other personal achievements of educators and scientists. The use of ICT increases motivation and interest in learning and contributes to solving key didactic tasks of higher education: improving practice-oriented pedagogical training of future teachers; promoting students' self-education; developing reflection, in particular on the basis of analysis and evaluation of acquired professional pedagogical knowledge, skills and abilities.

***Key words**: Practice-oriented pedagogical training of future teachers, information and communication technologies teaching (ICT), practice-oriented tasks, digital platforms, digital tools, web services, multimedia tools, individual work, group work, innovative technologies, interpersonal interaction, modeling of professional activity, design of the educational process.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Модернізація вищої освіти в умовах сьогодення характеризується адаптацією до вимог розвитку освітнього та наукового простору Європи, що безумовно впливає на зміст підготовки педагогічних кадрів. Система вищої освіти України стикається з численними викликами, що відображають як світові тенденції, спрямовані на модернізацію та підвищення якості освітнього процесу, так і вітчизняні, пов'язані, насамперед, з воєнним станом. Незважаючи на труднощі українська вища освіта розбудовується відповідно до світових стандартів та сучасних освітніх тенденцій, однією з яких є зорієнтованість на якісну практико орієнтовану підготовку майбутніх фахівців. Зазначені виклики, а також складні умови соціального, суспільного, економічного та політичного життя, спричинені збройною агресією, значними руйнуваннями та постійними повітряними тривогами, гостро зумовили потребу широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТ) в систему підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На переконання науковців, в умовах сьогодення, ІКТ є не лише технологією оволодіння сучасними знаннями, формування soft-skills і професійних навичок, а й засобом створення практико орієнтованого освітнього електронного середовища закладу освіти [13, с. 28]. Вагому роль у цьому процесі відіграє здатність науково-педагогічних працівників та органів управління закладів вищої освіти якісно організувати освітній процес, зокрема забезпечити технічне оснащення, розробити навчально-методичні матеріали для реалізації освітнього процесу, створити освітнє середовище, що відповідає умовам сьогодення. Відтак, виникає потреба вдосконалення змісту педагогічної освіти на засадах практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів, що передбачає упровадження методів та організаційних форм навчання, що змінюють характер набуття знань та формування умінь і навичок майбутньої професійної діяльності, реалізують діяльнісний характер вищої педагогічної освіти, формують практичні вміння та навички організації освітнього процесу з урахуванням вимог інформатизації, технологізації, персоналізації освіти.

З огляду на стан розробленості проблеми варто зазначити, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій в системі вищої педагогічної освіти розглядають як *засіб* інформатизації освіти – В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук [1], [2], технологізації інформаційного освітнього середовища у ЗВО – Н. Бахмат [3], О. Мехед [9], професійно-педагогічної підготовки – І. Богданова, О. Вознюк [7], О. Дубасенюк [7], формування професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романишина [12], формування професійної компетентності К. Годлевська [4] та ін.

На основі компетентнісного та діяльнісного підходів у процесі дослідження інформаційно-комунікаційні технології навчання в системі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, розглядаємо як технології підтримування та управління освітнім процесом [1], [2].

Мета статті. Розкрити роль, місце та значення інформаційно-комунікаційних технологій навчання у системі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна теорія та освітня практика перекон-

ливо доводять, що сучасна освіта повинна бути технологічно орієнтованою, а тому освітній процес закладів освіти, зокрема вищої, має бути побудований на основі використання інноваційних освітніх технологій. Ґрунтовні дослідження В. Бикова [1], [2], О. Спіріна [1], [2], Р. Гуревича [5] та ін. дозволяють сформувати переконання, що інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТ) є такими, що відповідають сучасним викликам та тенденціям розвитку вищої освіти, і сприяють забезпеченню ефективності освітнього процесу вищої школи шляхом впровадження освітніх інновацій та практико орієнтованого змісту підготовки майбутніх учителів.

Використання ІКТ у системі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, на думку О. Романишиної, дозволяє:

– зробити освітній процес більш інтенсивним та ефективним за рахунок можливості опрацювання значного обсягу навчальної інформації;

– розвивати пізнавальну активність, самостійність, підвищувати інтерес до навчальних дисциплін, на яких використовуються інформаційні технології;

– встановлювати чіткий зворотний зв'язок, необ-хідний для керування освітнім процесом;

– систематизувати контроль знань, навичок і вмінь за допомогою інформаційних технологій;

– удосконалювати методи та форми самостійної роботи здобувачів освіти;

– індивідуалізувати процес навчання [12, с. 168].

Значущість ІКТ у процесі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів полягає в можливостях забезпечувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу, наповненні його якісним навчальним матеріалом, та доступності освітнього контенту для здобувачів вищої освіти. Такий підхід дозволяє готувати майбутніх учителів, які здатні працювати в цифровому середовищі та ефективно впроваджувати новітні технології у професійну діяльність, що безумовно відповідає вимогам освітньої політики та потребам суспільства. Адже сучасний заклад загальної середньої освіти зорієнтований на використання в освітньому процесі мультимедійних ресурсів, інтернет-ресурсів, соціальних мереж з метою залучення дітей і молоді в віртуальне навчально-розвиваюче середовище.

З погляду на актуальність практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів, на особливу увагу заслуговує вивчення досвіду практичної діяльності освітян, котрий вони висвітлюють у соціальних мережах, на електронних сторінках вітчизняних та зарубіжних періодичних видань чи інших інформаційних джерелах. Такі завдання зорієнтовані, насамперед, на практику роботи досвідчених професіоналів, які працюють у закладах загальної середньої освіти та з якими заклади вищої освіти укладають договори про співпрацю та/або вони є базами педагогічних практик; або вчителів, які є зовнішніми стейкголдерами освітньо-професійної програми. Особливої актуальності у цьому процесі набуває проблема академічної доброчесності та етики аналізу, вивчення, запозичення та використання педагогічних ідей, інноваційних технологій навчання та інших особистих доробків освітян у їх професійній діяльності. У цьому контексті В. Кремень окреслив низку етичних принципів, що забезпечують безпечне, справедливе, відповідальне запозичення та використання в освітньому процесі таких практик. У системі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів особливий акцент варто зробити на наступних:

– *академічна доброчесність та дотримання авторських прав* – передбачає повагу інтелектуальної власності, коректне цитування джерел, без порушення авторських прав у використанні цифрових матеріалів;

– *збалансоване використання технологій* – полягає у гармонійному поєднанні технологій з іншими формами навчання;

– *цифрова грамотність та критичне мислення* – акцентуація на необхідності критичного аналізу цифрового контенту, оцінювання достовірності інформації, розпізнавання фейків та маніпуляцій;

– *відсутність дискримінації та упереджень* – орієнтованість на використання платформ та ресурсів, що не містять дискримінаційний контент [8, с.20-21].

Зміст завдань із вивчення освітнього досвіду в системі практико орієнтованої педагогічної підготовки спрямований на: 1) формування позитивного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності; 2) пошук інформації щодо інновацій в освіті; 3) розвиток індивідуальних якостей особистості, творчих та креативних здібностей, дослідницьких вмінь, педагогічного мислення майбутнього вчителя; 4) рефлексію, контроль та оцінювання результатів навчання, педагогічного процесу загалом і окремих його елементів.

Таким чином, створюється можливість не лише проєктувати індивідуальну освітню траєкторію [10], диференціювати зміст, обсяг та складність досліджуваних процесів, а й презентувати, обговорювати досліджувані явища, організовувати дискусії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання та мультимедійних засобів. Для цього, у процесі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, викладачі Університету Григорія Сковороди в Переяславі застосовують цифрові платформи Moodle, Microsoft Teams та ін., вебсервіси Google Classroom, Canva, Kahoot та ін.. Така організація освітнього процесу закладає основу для формування науково-дослідницьких навичок та аналітичних здібностей, розвитку дослідницької компетентності майбутнього вчителя, вирішення практичних питань у професійній діяльності, що підвищує мотивацію до навчально-пошукової діяльності майбутнього вчителя, генерування творчих ідей та моделювання професійних ситуацій.

У практиці закладів вищої освіти широкого застосування набули програми організації відеоконференцій: ZOOM, Google Meet, Microsoft Teams, котрі виступають інструментами прове-

дення онлайн лекцій, семінарів, практичних занять, онлайн-консультацій, вебінарів науковцями, вчителями-практиками, стейкголдерами і безпосередньо здобувачами вищої освіти. Такі зустрічі націлені на формування теоретичних знань, умінь та навичок, їх практичної реалізації в освітній практиці, вивчення та поширення практичного досвіду вчителів, висвітлення дискусійних питань з педагогічної теорії та освітньої практики, освітнього менеджменту та ін.

Використання цифрового інструмента Whiteboard Microsoft дозволяє викладачеві та здобувачам вищої освіти спільно використовувати частину екрана комп'ютера в процесі проведення онлайн заняття для обговорення дискусійних питань, демонстрації шляхів вирішення проблемних ситуацій, моделювання творчих завдань та інших форм організації групової роботи. Шаблон «Рибний скелет» – доцільно використовувати з метою моделювання виникнення проблеми та виявлення недоліків в освітньому процесі. Наприклад, для вирішення проблемних завдань «Формування ключових компетентностей нової української школи (НУШ)»; «Особливості реалізації основних положень НУШ: позитивний досвід та виклики»; «Побудова освітнього процесу ЗЗСО на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів» та ін. Шаблон «Швидка ретроспектива» – дозволяє обговорити позитивні аспекти та можливості для удосконалення освітнього процесу, управління освітньою діяльністю здобувачів базової освіти, методів навчання, партнерської діяльності та міжособистісної взаємодії; упровадження інноваційних форм навчання та виховання, створення безбар'єрного освітнього середовища; визначити елементи наступних дій та ін.

Шаблон «Мозковий штурм теми», цифрового інструмента Whiteboard Microsoft, дозволяє візуалізовано фіксувати педагогічні ідеї здобувачів освіти, для подальшого обговорення, критичного аналізу реалістичності їх реалізації в освітній практиці, окреслення бар'єрів на шляху реалізації запропонованих ідей та ін. Така освітня діяльність забезпечує комплексний підхід використання ІКТ в системі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів, що дозволяє не лише використовувати різні види освітньої діяльності та застосування інноваційних методів навчання, а й спонукати майбутніх учителів до педагогічної творчості, продукування нових ідей, оновлення й удосконалення форм та методів навчання й виховання дітей і молоді.

Освітня практика засвідчила, що у процесі практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів доцільно організовувати групову взаємодію та співпрацю в групі студентів з використанням ІКТ. Це сприяє формуванню у них уміння моделювати взаємодію, чути один одного; пропонувати власні ідеї та обговорювати їх; висловлювати пропозиції у вирішенні запропонованих завдань та шляхи їх реалізації; критично оцінювати нові креативні ідеї; тактовно висловлювати оціночні судження та приймати спільні рішення у розв'язанні педагогічних ситуацій. За таких умов майбутні вчителі проявляють своє аналітичне мислення; демонструють лідерські якості й здатність працювати в команді, управляти освітнім процесом, підбирати та доступно доносити аргументи доцільності запропонованих ідей, думок, пропозицій; сприймати критику щодо висунутих ідей; розвивати педагогічні творчі здібності, що є основою для майбутньої інноваційної професійної педагогічної діяльності, а відтак розробки нових методів навчання та освітніх технологій.

Зручну та доступну для колективної роботи функцію Breakout rooms пропонує платформа ZOOM, котра дозволяє розділити групу здобувачів вищої освіти на мікрогрупи для виконання освітніх проєктів, роботи груп з текстом, таблицями, схемами, тестами, творчими завданнями, відеоматеріалами і мультимедійними презентаціями, порівняння дослідницьких проєктів кількох груп одночасно та ін. Така діяльність робить процес навчання більш динамічним та дозволяє підтримувати високий рівень залученості в освітню діяльність майбутніх учителів. Організація співпраці у командній роботі сприяє всебічному вивченню навчального матеріалу, його глибокого розуміння.

Саме у процесі командної взаємодії у майбутніх учителів формується здатність не лише аналізувати, обговорювати, демонструвати власні напрацювання, моделювати освітній процес, але й уміти слухати опонента, доводити свою думку, наводити аргументи практичного характеру з основі науково-теоретичних знань. За таких умов презентовані матеріали: слайди, картинки, малюнки, таблиці, висновки – зручно обговорювати, порівнювати, виправляти помилки, робити помітки чи доповнювати створені матеріали. Такий практико орієнтований характер педагогічної підготовки майбутніх учителів забезпечує формування здатності проєктувати індивідуальну роботу та організовувати роботу в групах, координувати проєкти, проводити відеоконференції та залучати до їх проведення інших учасників. Відтак, майбутні вчителі набувають здатності використовувати ІКТ не лише у взаємодії з викладачами освітніх компонентів освітньо-професійної програми, а й у майбутній професійній діяльності та роботі зі здобувачами ЗЗСО (закладів загальної середньої освіти).

За таких умов освітній процес набуває практико орієнтованого змісту, що створює основу для досягнення високого рівня їх готовності до професійної діяльності. У той же час інформаційно-комунікаційні технології сприяють розвитку критичного та аналітичного мислення; здатності визначати критерії досліджуваних процесів, визначати рівень сформованості компетентностей, виділяти компоненти професійної діяльності; формуванню власних поглядів на кращі, на їхню думку, практики професійної діяльності сучасних педагогів. Відтак, здобувачі вищої освіти виконують освітні завдання у відповідності до власних переконань та світогляду.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТ) у

професійну підготовку вчителів є важливим кроком у створенні сучасної та ефективної системи освіти. Чисельні дослідження доводять, що використання ІКТ дозволяє унаочнити, згрупувати та якісно подати навчально-методичний матеріал, збагатити освітній процес за рахунок мультимедійних засобів, наповнити практико орієнтованими завданнями інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти та ін. Відтак, ці технології стають не лише засобом автоматизації освітніх процесів, а й важливим інструментом формування нових підходів практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх учителів. За таких умов стає можливим не лише унаочнення навчального матеріалу шляхом створення мультимедійних презентацій, а й формування умінь у майбутнього вчителя працювати з інформацією; використовувати інтернет-ресурси та матеріали розміщені в них; аналізувати освітню практику, вчителів, які діляться своїми напрацюваннями у різних месенджерах та соціальних мережах; моделювати педагогічні ситуації запозичення досвіду вчителів-практиків та проєктувати його застосовування у власній педагогічній практиці та ін.

Така організація освітнього процесу у вищій школі дозволяє майбутнім учителям розробляти власні навчально-методичні матеріали та використовувати їх у сучасних умовах інформаційного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти під час педагогічної практики або безпосередньо професійної діяльності. З іншого боку, використання ІКТ в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти підвищує в майбутніх учителів мотивацію й інтерес до навчання та сприяє вирішенню ключових дидактичних завдань вищої школи: удосконалення практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів; сприяння самоосвіті студентів; розвиток рефлексії, зокрема на основі аналізу та оцінки здобутих професійних педагогічних знань, умінь та навичок.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням використання інноваційних освітніх технологій у системі практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, окреслення основних методологічних підходів у цьому процесі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття.* №1. 2020. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

2. Биков В.Ю. , Спірін О.М. , Пінчук О.П. (2017). Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні питання теорії і практики (до 25-річчя НАПН України).* 2017. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709026

3. Бахмат Н. В. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти в системі дистанційного навчання. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* №138. 2018. URL: http://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/2cc44247-a6b3-45d1-93f8-976ff4890f44/download

4. Годлевська К. В. (2014). Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. 3(37). URL: http://www.nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_3_31

5. Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л., Воєвода А.Л., Люльчак С.Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2014. №72. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-187

6. Дем'яненко В.М. & Дем'яненко В.Б. ІКТ як основний змістовий фокус у системі підготовки вчителів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2021. №62. S. 162-171. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-162-171

7. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. (2022). Сучасні тенденції впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів: досвід та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. №65. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-20-30

8. Кремінь В. Діяльність Національної академії педагогічних наук України з цифрової трансформації освіти і науки. *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка». 2024. С. 17-46. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D1%821_%D0%B5%D0%BB.pdf

9. Мехед О. Б. Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти як запорука якості освітнього процесу. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : зб. тез допов. III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (м. Полтава, 22–23 лютого 2023 року). Полтава : ПУЕТ, 2023. С. 1032-1037.

10. Осадча К., Осадчий В., Спірін О., Круглик В. (2021). Реалізація індивідуалізації та персоналізації навчання засобами MOODLE. *Молодь і ринок.* 2021. 1(187). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724619/1/228274-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-519563-1-10-20210331.pdf

11. Павленко В. В., Смаілова Т. У. (2025) Специфіка використання цифрових технологій і цифрових інструментів в освітньому середовищі початкової школи. *Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій: монографія* / за ред. О.А. Дубасенюк. У 2-х. Т. 2. Житомир. Вид-во «Рута». С. 5-86. URL: https://eprints.zu.edu.ua/45010/1/2.pdf

12. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: …дис. д-ра пед. наук. 13.00.04. Тернопіль. 2016. 489 с.

13. Севіндж Іманова Фзир Кизи, Цина А. (2019) Формування пізнавального інтересу учнів до трудового навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб.тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 12 березня 2019 р.)* / за заг.ред., О.В. Овчарук. Київ. С. 28-29. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715564/1

14. Спірін О. М. (2021) Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті. *Енциклопедія освіти.* / [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]: 2-ге вид.,

допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер. С. 426-427. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730761

REFERENCES

1. Bykov, V., Spirin, O., Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity [Current tasks of digital transformation of education]. Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia. №1. S. 27–36. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj [in Ukrainian]

2. Bykov, V.Yu., Spirin, O.M. , Pinchuk, O.P. (2017). Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Problems and tasks of the current stage of informatization of education]. Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni pytannia teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709026 [in Ukrainian]

3. Bakhmat, N. V. (2018). Informatsiino-osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity v systemi dystantsiinoho navchannia [Information and educational center of higher education institution in the distance learning system]. Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. №138. URL: http://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/2cc44247-a6b3-45d1-93f8-976ff4890f44/download [in Ukrainian]

4. Hodlevska, K. V. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future teachers using information and communication technologies]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 3(37). URL: http://www.nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_3_31 [in Ukrainian]

5. Hurevych, R.S., Konoshevskyi, L.L., Konoshevskyi, O.L., Voievoda, A.L., Liulchak, S.Yu. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy [Integration of artificial intelligence in the field of education: problems, challenges, threats, prospects]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. №72. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-187 [in Ukrainian]

6. Demianenko V.M., Demianenko V.B. (2021). IKT yak osnovnyi zmistovyi fokus u systemi pidhotovky vchyteliv [ICT as the main content focus in the teacher training system]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. №62. S. 162–171. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-162-171 [in Ukrainian]

7. Dubaseniuk, O.A., Vozniuk, O.V. (2022). Suchasni tendentsii vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii u protses pidhotovky maibutnikh pedahohiv: dosvid ta perspektyvy [Modern trends in the implementation of information technologies in the process of training future teachers: experience and prospects]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. №65. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-20-30 [in Ukrainian]

8. Kremin, V. (2024). Diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy z tsyfrovoi transformatsii osvity i nauky. Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva [Activities of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on the digital transformation of education and science] / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : monohrafiia. U 2 t. T. 1; za nauk. red. V. Kremenia, N. Nychkalo, L. Lukianovoi, N. Lazarenko. Kyiv : TOV «Iurka Liubchenka». S. 17–46. DOI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D1%821_%D0%B5%D0%BB.pdf [in Ukrainian]

9. Mekhed, O. B. (2023). Stvorennia ta funktsionuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha suchasnoho zakladu vyshchoi osvity yak zaporuka yakosti osvitnoho protsesu [Creation and functioning of the information and educational environment of a modern higher education institution as a guarantee of the quality of the educational process]. Resursno-oriientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika : zb. tez dopov. III Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (m. Poltava, 22–23 liutoho 2023 roku). Poltava : PUET. S. 1032–1037. [in Ukrainian]

10. Osadcha, K., Osadchyi, V., Spirin, O., Kruhlyk, V. (2021). Realizatsiia indyvidualizatsii ta personalizatsii navchannia zasobamy MOODLE [Implementation of individualization and personalization of learning using MOODLE tools]. Molod i rynok. 1(187). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724619/1/228274-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-519563-1-10-20210331.pdf [in Ukrainian]

11. Pavlenko, V. V., Smailova, T. U. (2025). Spetsyfika vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii i tsyfrovykh instrumentiv v osvitnomu seredovyshchi pochatkovoi shkoly [Specifics of the use of digital technologies and digital tools in the educational environment of primary school]. Kompetentnisni zasady pidhotovky tvorchykh maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii: monohrafiia / za red. O.A.Dubaseniuk. U 2-kh. T. 2. Zhytomyr. Vyd-vo «Ruta». S. 5–86. URL: https://eprints.zu.edu.ua/45010/1/2.pdf [in Ukrainian]

12. Romanyshyna, O. Ia. (2016). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Theoretical and methodological foundations of the formation of professional identity of future teachers using information technologies]: …dys. d-ra ped. nauk. 13.00.04. Ternopil. 489 s. [in Ukrainian]

13. Sevindzh Imanova Fzyr Kyzy, Tsyna A. (2019) Formuvannia piznavalnoho interesu uchniv do trudovoho navchannia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of students' cognitive interest in labor training using information and communication technologies]. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: zb.tez dopovidei uchasnykiv vseukr.nauk.-prakt.seminaru (Kyiv, 12 bereznia 2019 r.) / za zah.red., O.V.Ovcharuk. Kyiv. S. 28–29. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715564/1 [in Ukrainian]

14. Spirin, O. M. (2021). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii (IKT) v osviti [Information and Communication Technologies (ICT) in Education]. Entsyklopediia osvity. / [hol. red. V.H. Kremen; zast. hol. red. V. I. Luhovyi, O. M. Topuzov; vidp. nauk. sekr. S. O. Sysoieva]: 2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter. S. 426–427. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730761 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАГНО Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BAHNO Yuliia – PhD. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Pedagogical Innovation Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: features of the use of information and communication technologies in teaching in the training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.014.25:378
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-516-519

ФІЗЕШІ Октавія –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки початкової,
дошкільної освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0423-3154
e-mail: oktaviia.fizeshi@gmail.com

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ: ПРОЄКЦІЯ НА ВІТЧИЗНЯНІ РЕАЛІЇ

Реформи, що впроваджуються в системі загальної середньої освіти будуть дієвими тільки за умови якісно оновленої системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. На сьогоднішній день у вітчизняному освітньому просторі постало питання модернізації та реформування педагогічної освіти як у контексті її структурної організації (архітектури), так і в контексті диверсифікації змістового наповнення освітньо-професійних програм через набуття майбутніми вчителями спеціальних компетентностей, що розширить сферу їх працевлаштування та затребуваності на ринку освітніх послуг. У цьому контексті набуває актуальності вивчення та узагальнення досвіду європейських країн у побудові системи педагогічної освіти, виокремленні напрямів та аспектів її реформування з проєкцією на вітчизняні реалії. У статті проведено аналіз вітчизняної педагогічної компаративістики з проблем вищої педагогічної освіти в окремих європейських країнах (Англія, Румунія, Словаччина, Угорщина, Франція) з їх можливою проєкцією на вітчизняні реалії.

З'ясовано, що система вищої педагогічної освіти в європейських країнах є невід'ємною складовою національної освіти кожної держави, адже саме вона здійснює підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів задля реалізації державної освітньої політики. В переважній більшості європейських країн, як і в Україні, педагогічна освіта є багатоступеневою та забезпечується її здобуттям на різних освітніх рівнях, через систему післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, різноманіттям освітньо-професійних програм. У більшості європейських країн педагогічну освіту здійснюють університети або інститути/коледжі, що функціонують при університетах. Європейська педагогічна освіта концентрується навколо ідеї загальноєвропейської ідентичності в професійній підготовці педагогів. Перспективними напрямами досліджень є проєкція на вітчизняні реалії педагогічної освіти можливостей формування глобальних університетів, розширення академічної та дослідницької творчості закладів педагогічної освіти; запровадження європейських освітніх програм підготовки вчителів для системи дошкільної, початкової, середньої освіти з урахуванням національних пріоритетів; створення передумов для зростання суспільної ролі педагогічної діяльності вчителя.

Ключові слова: *вища педагогічна освіта, педагогічна компаративістика, європейські країни, Україна.*

FIZESHI Oktaviia –
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,
Head at the Department of Pedagogy of Preschool
and Primary Education and educational managment
Mukachevo State University
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0423-3154
e-mail: oktaviia.fizeshi@gmail.com

HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES: PROJECTION ON DOMESTIC REALITIES

Reforms being implemented in the general secondary education system will be effective only if there is a qualitatively updated system of training and advanced training of teaching staff. Today, the domestic educational space has raised the issue of modernization and reform of pedagogical education both in the context of its structural organization (architecture) and in the context of diversifying the content of educational and professional programs through the acquisition of special competencies by future teachers, which will expand the scope of their employment and demand in the educational services market. In this context, it becomes relevant to study and generalize the experience of European countries in building a system of pedagogical education, identifying areas and aspects of its reform with a projection on domestic realities. The article analyzes domestic pedagogical comparative studies on the problems of higher pedagogical education in individual European countries (England, Romania, Slovakia, Hungary, France) with their possible projection onto domestic realities.

It has been found that the system of higher pedagogical education in European countries is an integral part of the national education of each state, since it is it that trains qualified pedagogical personnel to implement state educational policy. In the vast majority of European countries, as in Ukraine, pedagogical education is multi-level and is provided by obtaining it at different educational levels, through a system of postgraduate education and advanced training, and a variety of educational and professional programs. In most European countries, teacher education is provided by universities or institutes/colleges operating at universities. European teacher education is centered around the idea of pan-European identity in the professional training of teachers. A promising direction for future scientific research is the projection onto the domestic realities of pedagogical education of the possibilities of forming global universities, expanding the academic and research creativity of pedagogical education institutions; the introduction of European educational programs for training teachers for the system of preschool, primary, and secondary education, taking into account national priorities; the creation of prerequisites for the growth of the social role of the teacher's pedagogical activity.

Key words: *higher teacher education, comparative pedagogy, European countries, Ukraine.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах реформування вітчизняної освіти важливого значення має перегляд та оновлення системи педагогічної освіти, зокрема її структури та змісту, диверсифікація освітньо-професійних програм підготовки тощо. Так, реформи, що впроваджуються в системі загальної середньої освіти будуть дієвими тільки за умови якісно оновленої системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (2020); Концепція «Нова

Українська школа» (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) та ін.). У цьому контексті набуває актуальності вивчення та узагальнення досвіду європейських країн у побудові системи педагогічної освіти, виокремленні напрямів та аспектів її реформування з проєкцією на вітчизняні реалії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна компаративістика має в своєму арсеналі достатньо велику кількість наукових досліджень, присвячених вивченню проблем вищої освіти, в тому числі й педагогічної. Зокрема, фундаментальністю й системністю вирізняються наукові праці А. Василюк, А. Джурило, О. Локшини, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, Л. Хомич, О. Шапран, О. Ярової, присвячені дослідженню сучасних європейських освітніх систем. Європейський простір вищої освіти став предметом наукових розвідок Н. Авшенюк, В. Анрущенка, О. Заболотної, В. Кременя, С. Шитікової та ін. Питання підготовки педагогічних кадрів в системі вищої освіти європейського зарубіжжя вивчалися С. Вітвіцькою (Англія, Франція), К. Годлевською (Угорщина), Т. Ключкович (Словаччина), Т. Кристопчук (країни Європейського Союзу), Н. Постригач (Італія), К. Туліним (Румунія), а також в інших країнах – С. Вітвицька (США), М. Дреєрман (Ізраїль), О. Шацька (Китай) та ін.

Мета статті полягає в систематизації вітчизняної педагогічної компаративістики з проєкції актуального досвіду вищої педагогічної освіти європейських країн на вітчизняні реалії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) поняття «педагогічна освіта» трактується як система професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення ними педагогічної діяльності [4]. На сьогоднішній день педагогічну освіту за спеціальностями А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта, А4 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) можна здобути за такими освітніми рівнями, як фахова передвища освіта, початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський) та другий (магістерський) рівні вищої освіти, а також шляхом післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. Згідно Національної рамки кваліфікацій професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) визначає такі професійні кваліфікації із зазначенням предметної спеціальності / спеціалізації: вчитель-фаховий молодший бакалавр (НРК 5), вчитель-бакалавр (НРК 6), вчитель-магістр (НРК 7) [6]. Разом з тим, на сьогоднішній день у вітчизняному освітньому просторі постало питання модернізації та реформування педагогічної освіти як у контексті її структурної організації (архітектури), так і в контексті диверсифікації змістового наповнення освітньо-професійних програм через набуття здобувачами спеціальних компетентностей, що розширить сферу їх майбутнього працевлаштування та затребуваності на ринку освітніх послуг.

Зважаючи на вищезазначене, проаналізуємо наявну вітчизняну педагогічну компаративістику з проблем вищої педагогічної освіти в окремих європейських країнах з їх можливою проєкцією на вітчизняні реалії. Актуальним є науковий доробок С. Вітвіцької, в якому проведено порівняльний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти в різних країнах, зокрема в Англії та Франції. Науковець зазначає, що педагогічну освіту в Англії можна здобути в закладах освіти різних типів: чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnic Department of Education); чотирирічні школи сценічного мистецтва (Speech Art Teacher Training Centers); дворічні коледжі (Colleges of Education) [1, с. 7]. Авторка наукової праці стверджує, що в академічній спільноті Англії спостерігається розбалансованість теоретичної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів у закладах різних типів, а саме: «академічна орієнтація університетів приводить до того, що їхні випускники характеризуються вищою загальнотеоретичною підготовкою, краще знають головний предмет, але мають недостатню методичну та психолого-педагогічну підготовку. Коледжі та інститути вищої школи, в свою чергу, дають ґрунтовні методичні та психолого педагогічні знання, але порівняно з університетом – менш фундаментальні знання» [1, с. 8]. Така розбалансованість характерна й для вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема в класичних університетах на психолого-педагогічну, методичну та практико орієнтовану складову відводиться значно менше академічних годин у порівнянні, наприклад, з підготовкою вчителів початкових класів у педагогічних коледжах. Разом з тим, зазначимо, що прийняття стандартів вищої освіти за педагогічними спеціальностями – дошкільна освіта, початкова освіта середня освіта (за предметними спеціалізаціям) – суттєво вплинуло на формування системної компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх педагогів. Система підготовки вчителів у Франції, на думку С. Вітвицької, є однією з найбільш складних: «загальне враження від педагогічної освіти – зауважує науковиця, – високий рівень теоретичної та практичної підготовки вчителів, а також виключно серйозне ставлення їх до своєї праці» [1, с. 13]. Так, педагогічну освіту майбутні французькі вчителі здобувають в Інститутах підготовки вчителів при університетах, зокрема це стосується педагогів дошкільної, початкової та середньої, позашкільної та професійної освіти, педагогів інклюзивної освіти, підвищення кваліфікації педагогів тощо. Тривалість навчання в Інституті становить два роки, де на першому році здійснюється теоретичне опанування обраної спеціальності та підготовка до складання конкурсного іспиту на другий курс. На другому році навчання здійснюється переважно практична підготовка, а до викладання основних дисциплін активно залучаються педагоги-практики. Зауважимо, що залучення вчителів-практиків до читання навчальних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти в Україні є

трендом останніх років, адже педагоги-практики доповнюють теоретичні аспекти педагогічної діяльності реальними прикладами зі шкільного життя, демонструють шляхи практичного розв'язання педагогічних ситуацій тощо. Вчителі-практики у вітчизняних закладах вищої педагогічної освіти беруть активну участь у проведенні бінарних лекцій, практикумів, круглих столів тощо.

Професійну підготовку вчителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини досліджено в науковій праці К.В. Годлевської. Так, науковицею з'ясовано, що підготовку вчителів початкових класів в Угорщині здійснюють у тринадцяти університетах і трьох коледжах. Тривалість підготовки визначає кожен заклад окремо – від 180 до 240 кредитів. У ході підготовки вчителів початкових класів реалізуються такі блоки: фахові, психолого-педагогічні дисципліни, профільні, загальноосвітні та вибіркові дисципліни, педагогічна практика [2, с. 10]. В порівнянні з вітчизняною системою вищої освіти, де на вивчення вибіркових дисциплін відводиться не менше 25% від загального обсягу кредитів, в Угорщині вибірковий компонент становить менше 10%. Щодо практичної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, то кількість кредитів майже не відрізняється від вітчизняних норм, передбачених стандартами вищої освіти. Щодо можливої проєкції угорської вищої педагогічної освіти на вітчизняні реалії, то К.В. Годлевською обґрунтовано такі напрями, як: упровадження медіаосвітніх курсів та інформатизація навчального процесу (інтернет-читальні для студентів, система моніторингу, електронні навчальні програми, електронні системи реєстрації тощо).

Вищу педагогічну освіту в Румунії можна здобути в педагогічних інститутах, педагогічних коледжах при університетах та на факультетах психології та педагогіки за спеціалізацією «Педагогіка дошкільної та початкової освіти», термін навчання в яких становить три роки [7, с. 55]. Вища педагогічна освіта на першому рівні вищої освіти реалізується через теоретичну підготовку в рамках акредитованих програм, продовжується на магістерському рівні впродовж дворічного навчання (дидактична підготовка майбутнього вчителя) та впродовж практичної підготовки тривалістю один рік.

Система вищої педагогічної освіти Словаччини була у фокусі уваги наукового дослідження Т.В. Ключкович. Зокрема, авторкою з'ясовано, що в Словаччині функціонує багаторівнева система підготовки педагогічних кадрів, номенклатура педагогічних спеціальностей приведена у відповідність до міжнародної класифікації ICSED 97 й узгоджується з педагогічними спеціальностями європейських закладів вищої освіти [3, с. 10]. Система вищої педагогічної освіти Словаччини характеризується різноманіттям форм та освітніх рівнів: від бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти до підготовки докторів філософії, а також додаткова педагогічна підготовка (для здобуття педагогічної кваліфікації) та курси підвищення кваліфікації для педагогів. Як бачимо, система педагогічної освіти в Словаччині є однією з найбільш схожих до вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти.

Характеризуючи особливості системи вищої педагогічної освіти в європейських країнах, варто звернути увагу на наукове дослідження Т. Кристопчук, присвячене тенденціям розвитку освіти в країнах європейського союзу. Так, науковицею шляхом аналізу системи педагогічної освіти в країнах Західної, Центральної та Східної Європи, країнах Балтії та Середземномор'я виокремлено наскрізні, загальні, особливі та специфічні тенденції задля їх інтеграції в систему вищої педагогічної освіти України. До наскрізних тенденцій віднесено: глобалізацію (формування глобальних університетів, розширення академічної та дослідницької творчості); інформатизацію (впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та створення інформаційно комунікаційного середовища); інтеграцію (міжнародна академічна мобільність та інтеграція національних систем освіти); інтернаціоналізацію (розробка міжнародних професійних стандартів, перехід закладів вищої освіти на дворівневу систему «бакалавр-магістр»); транснаціоналізацію (створення філій, підрозділів, навчальних закладів за кордоном [5, с. 54]. Загальними тенденціями розвитку європейської вищої педагогічної освіти, на думку Т. Кристопчук, є: розроблення та впровадження єдиних міжнародних європейських стандартів якості педагогічної освіти та створення європейського освітнього простору; взаємовизнання та сертифікація дипломів у країнах європейської спільноти; зростання суспільної ролі педагогічної діяльності вчителя [5, с. 54-56]. Відповідно, особливими тенденціями визначено: різноманітність типів закладів педагогічної освіти (університети, вищі педагогічні школи тощо); тривалість здобуття педагогічної освіти (від 3-4 до 7 років); бінарний характер освіти (поєднання традиційної університетської та новітньої неуніверситетської освіти); тоді як специфічними позначено такі тенденції: різнотипність структури закладів вищої педагогічної освіти; диверсифікація післядипломної освіти в контексті неперервної професійної освіти [5, с. 54-56]. Щодо окреслених у науковій розвідці С. Кристопчук тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, можемо зауважити, що переважна більшість є характерною і для реалій сучасної вищої педагогічної освіти в Україні. Зокрема, це тенденції інформатизації та інтеграції освіти (в останнє десятиліття здобувачі педагогічних спеціальностей включені до міжнародних програм академічної мобільності), взаємовизнання та сертифікація дипломів (наприклад, випускники Мукачівського державного університету успішно працюють з українськими дипломами про вищу освіту з педагогічних спеціальностей у закладах освіти Словаччини, Угорщини, Чехії). Звісно, потребують подальшої інтеграції питання формування глобальних університетів, інтеграція європейських стандартів педагогічної освіти та

міжнародних професійних стандартів у вітчизняний освітній простір.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Система вищої педагогічної освіти в європейських країнах є невід'ємною складовою національної освіти кожної держави, адже саме вона здійснює підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів задля реалізації державної освітньої політики. В переважній більшості європейських країн, як і в Україні, педагогічна освіта є багатоступеневою та забезпечує її здобуття на різних освітніх рівнях, через систему післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, різноманіттям освітньо-професійних програм. Перспективним напрямом наукових досліджень є проєкція на вітчизняні реалії педагогічної освіти можливостей формування глобальних університетів, розширення академічної та дослідницької творчості закладів педагогічної освіти; запровадження європейських освітніх програм підготовки вчителів для системи дошкільної, початкової, середньої освіти з урахуванням національних пріоритетів; створення передумов для зростання суспільної ролі педагогічної діяльності вчителя.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С.С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2008. С. 71-103. URL: Вітвицька С.pdf Дата звернення: 15.12.2025 р.

2. Годлевська К.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ. 2017. 24 с.

3. Кдючкович Т.В. Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словацької Республіки у європейський освітній простір: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич. 2017. 24 с.

4. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/ pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti Дата звернення: 18.12.2025 р.

5. Кристопчук Т.Є. Тенденції розвитку освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ.* Вип. 1. 2016. С. 49-58.

6. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: 646-ilovepdf_merged.pdf . Дата звернення: 18.12.2025 р.

7. Тулін К. Сучасна система педагогічної освіти Румунії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2020. Вип. 1(11). С. 53-56. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.11.12.

REFERENCES

1. Vitvytska, S.S. (2008). Modeli stupenevoi pedahohichnoi osvity Zakhidnoievropeiskykh krain, USA ta Ukrainy: porivnialnyi analiz [Models of degree-based pedagogical education in Western European countries, the USA and Ukraine: a comparative analysis]. Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: Monohrafiia / Avt. kol. O.A. Dubaseniuk, O.Ie. Antonova, S.S. Vitvytska, N.H. Sydorchuk, O.M. Spirin, N.V. Yaksa ta in. / Za zah. red. prof. O.A. Dubaseniuk: Vyd. 2-e, dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 71-103. [in Ukrainian]

2. Hodlevska, K.V. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u koledzhakh ta universytetakh Uhorshchyny [Professional training of future primary school teachers in colleges and universities in Hungary]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.04 teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. Kyiv. 24 s. [in Ukrainian]

3. Kliuchkovych, T.V. (2017). Intehratsiia systemy vyshchoi pedahohichnoi osvity Slovatskoi Respubliky u yevropeiskyi osvitnii prostir [Integration of the higher pedagogical education system of the Slovak Republic into the European educational space]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.01 zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky. Drohobytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka. Drohobych. 24 s. [in Ukrainian]

4. Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity [The concept of development of pedagogical education]. (2018). [in Ukrainian]

5. Krystopchuk, T.Ie. (2016). Tendentsii rozvytku osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi analiz [Trends in the development of education in the European Union countries: a comparative analysis]. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ. Vyp. 1. S. 49-58. [in Ukrainian]

6. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard "Foundation of general secondary education"]. (2024). [in Ukrainian]

7. Tulin, K. (2020). Suchasna systema pedahohichnoi osvity Rumunii.[Modern system of pedagogical education of Romania]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia «Pedahohika». Vyp. 1(11). S. 53-56. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ФІЗЕШІ Октавія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової, дошкільної освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: історія педагогіки, початкова освіта, підготовка вчителів для початкової школи, методика викладання педагогіки у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FIZESHI Oktaviia – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education and educational managment Mukachevo State University.

Scientific interests: the history of pedagogy, the primary education, the preparation of teachers for the primary schools, the methodology of teaching pedagogy in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:811.111'243:005.336.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-520-523

ГНАТЮК Наталія –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
ректор Луцького біотехнічного
інституту ЗВО «Міжнародний науково-технічний
університет імені академіка Юрія Бугая»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4718-9229
e-mail: nataliahn@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблему формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови у закладах вищої освіти. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі англійської мови як засобу міжнародної професійної комунікації, наукової взаємодії та академічної мобільності. У сучасних умовах підготовки фахівців важливим завданням вищої школи є розвиток у студентів здатності ефективно використовувати іноземну мову у професійній діяльності, що сприяє їхній конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови та визначення ефективних методичних підходів до її розвитку у закладах вищої освіти. У статті висвітлено сутність поняття професійної іншомовної компетентності, її структурні компоненти та роль у підготовці майбутніх фахівців. Особливу увагу приділено використанню сучасних методів навчання, зокрема комунікативного підходу, інтерактивних технологій, цифрових освітніх ресурсів та професійно орієнтованих завдань, які сприяють розвитку мовленнєвих навичок студентів. Підкреслено, що ефективне формування професійної іншомовної компетентності студентів передбачає інтеграцію мовної підготовки з фаховими дисциплінами, розвиток навичок професійного спілкування, критичного мислення та міжкультурної комунікації. Зроблено висновок, що використання сучасних педагогічних технологій і професійно спрямованого навчання англійської мови сприяє підвищенню рівня іншомовної підготовки студентів і забезпечує їх готовність до професійної діяльності в умовах глобалізації.

Ключові слова: *професійна іншомовна компетентність, англійська мова, студенти, заклади вищої освіти, комунікативний підхід, інтерактивні методи навчання, професійна підготовка.*

HNATIUK Nataliia –
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Rector of Lutsk Biotechnical Institute
of Higher Educational Institution "Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University"
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4718-9229
e-mail: nataliahn@ukr.net

FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

The article examines the problem of forming students' professional foreign language competence in the process of learning English in higher education institutions. The relevance of the topic is determined by the growing role of English as a means of international professional communication, scientific cooperation, and academic mobility. In modern conditions of professional training, an important task of higher education is the development of students' ability to effectively use a foreign language in their professional activities, which contributes to their competitiveness in the international labor market.

The purpose of the article is to provide a theoretical analysis of the peculiarities of forming students' professional foreign language competence in the process of learning English and to identify effective methodological approaches to its development in higher education institutions. The article highlights the essence of the concept of professional foreign language competence, its structural components, and its role in the training of future specialists. Particular attention is paid to the use of modern teaching methods, including the communicative approach, interactive technologies, digital educational resources, and professionally oriented tasks that contribute to the development of students' language skills. It is emphasized that the effective formation of students' professional foreign language competence requires the integration of language training with professional disciplines, the development of professional communication skills, critical thinking, and intercultural communication. It is concluded that the use of modern pedagogical technologies and professionally oriented English language teaching contributes to improving the level of students' foreign language training and ensures their readiness for professional activity in the context of globalization.

Key words: *professional foreign language competence, English language, students, higher education institutions, communicative approach, interactive teaching methods, professional training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах глобалізації, академічної мобільності, цифровізації освіти та зростання ролі міжнародної професійної комунікації англійська мова виконує не лише загальноосвітню, а й професійно-практичну функцію. Саме тому вища школа має забезпечувати не лише засвоєння мовних знань, а й розвиток уміння використовувати англійську мову в майбутній професійній діяльності, академічному спілкуванні, роботі з фаховими джерелами та міжкультурній взаємодії. Такі пріоритети узгоджено з сучасним розумінням іншомовної комунікативної компетентності як здатності ефективно діяти в реальних комунікативних ситуаціях, що спирається на підхід Д. Гаймза та його подальший розвиток у працях М. Канейла і М. Свейн [1, 3].

Наукова актуальність теми посилюється тим, що професійна іншомовна компетентність сьогодні розглядається як інтегрований результат мовної,

комунікативної, соціокультурної та фахової підготовки студента. У сучасних дослідженнях підкреслюється значення професійно орієнтованого навчання англійської мови, зокрема підходу English for Specific Purposes (ESP), який передбачає врахування професійних потреб здобувачів, добір спеціалізованого змісту та зв'язок мовної підготовки з майбутньою сферою діяльності. Такі підходи активно розробляються і в зарубіжній, і в українській науково-педагогічній літературі. До зарубіжних науковців, чиї праці стали теоретичною основою дослідження професійної іншомовної компетентності, належать Д. Гаймз, який розробив поняття комунікативної компетентності, М. Канейл і М. Свейн, які обґрунтували її структурні компоненти, а також Т. Гатчінсон і А. Вотерс, Т. Дадлі-Еванс і М. Сент-Джон, які розвивали методологію English for Specific Purposes та професійно орієнтованого навчання іноземної мови. У сучасних дослідженнях ESP і професійної мовної підготовки у вищій школі також помітними є праці О. Павленко та інших авторів, що аналізують новітні тенденції викладання англійської мови за професійним спрямуванням [2, 4].

В українському освітньому просторі ця проблема є особливо значущою, оскільки пов'язана з потребою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, їхньої конкурентоспроможності та здатності інтегруватися у міжнародне академічне й професійне середовище. Дослідники наголошують, що іншомовна комунікативна та професійна компетентність студентів формується ефективніше за умови використання компетентнісного підходу, інтерактивних методів, цифрових ресурсів і професійно спрямованих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед українських дослідників цю проблематику вивчають Н. Тимків, яка аналізує принципи та методики формування професійної іншомовної компетентності студентів, Л. Усик, яка досліджує іншомовну професійну компетентність студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, І. Зуєнок, яка розглядає компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов, Н. Мукан, яка досліджує поняття іншомовної комунікативної компетентності, І. Когут, яка аналізує специфіку формування іншомовної компетентності студентів, а також М. Подоляк, яка розкриває зміст поняття іншомовної професійної комунікативної компетентності [1, 4].

Саме тому, актуальність теми визначається як суспільним запитом на фахівця, здатного до професійної іншомовної комунікації, так і науковою потребою в подальшому вдосконаленні методики формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови у вищій школі.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови та визначення ефективних методичних підходів до її розвитку у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз особливостей формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови обґрунтовується сучасними вимогами до підготовки фахівців у системі вищої освіти (табл. 1). В умовах глобалізації, інтеграції в міжнародний освітній простір та зростання ролі англійської мови як універсального засобу професійної комунікації особливої значущості набуває проблема підготовки студентів до ефективного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим професійна іншомовна компетентність розглядається не лише як сукупність мовних знань, умінь і навичок, а як інтегративна якість особистості, що забезпечує здатність до професійного спілкування, опрацювання фахової інформації, міжкультурної взаємодії та самореалізації в професійному середовищі [2, 3, 4].

Таблиця 1

Основні підходи до формування професійної іншомовної компетентності студентів

Підхід	Сутність підходу	Значення для формування професійної іншомовної компетентності
1	2	3
Комунікативний підхід	Орієнтований на розвиток умінь реального спілкування іноземною мовою	Сприяє формуванню навичок професійної комунікації, ведення діалогу, обговорення фахових питань
Компетентнісний підхід	Спрямований на формування системи компетентностей, необхідних для діяльності	Забезпечує здатність застосовувати мовні знання у практичних професійних ситуаціях
Діяльнісний підхід	Передбачає активну участь студентів у навчальній діяльності через виконання практичних завдань	Розвиває навички використання англійської мови у професійній діяльності
Професійно орієнтований підхід (ESP)	Пов'язує навчання англійської мови зі спеціальністю студентів	Дозволяє опановувати фахову лексику, професійні тексти та моделювати реальні професійні ситуації
Інтерактивний підхід	Передбачає використання інтерактивних методів навчання (дискусії, рольові ігри, проєкти)	Активізує навчальну діяльність студентів та розвиває комунікативні та соціальні навички
Цифровий (технологічний) підхід	Використання цифрових ресурсів, онлайн-платформ і мультимедійних засобів навчання	Розширює можливості навчання, розвитку автоно-мності й доступу до міжнародних ресурсів

Поєднання комунікативного, компетентнісного, діяльнісного та професійно орієнтованого підходів у процесі навчання англійської мови створює ефективні умови для формування професійної іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

Теоретичне осмислення цієї проблеми є необхідним, оскільки формування професійної іншомовної компетентності є складним, багатокомпонентним і поетапним процесом. Воно охоплює розвиток лексико-граматичних знань, мовленнєвих умінь, комунікативної активності, професійно орієнтованого мислення, мотивації до вивчення англійської мови та здатності застосовувати її в реальних ситуаціях фахової взаємодії. Такий підхід дозволяє розглядати англійську мову не як ізольовану навчальну дисципліну, а як важливий інструмент професійного становлення майбутнього спеціаліста [2, 4].

Обґрунтування цієї тематики також пов'язане з необхідністю виявлення педагогічних умов і методичних підходів, що забезпечують ефективність формування професійної іншомовної компетентності студентів. До них належать комунікативний, компетентнісний, діяльнісний та професійно орієнтований підходи, використання інтерактивних методів навчання, цифрових освітніх ресурсів, моделювання професійних ситуацій, робота з фаховими текстами та розвиток навичок академічного і професійного спілкування англійською мовою. Саме теоретичний аналіз цих підходів дає змогу визначити найбільш ефективні шляхи вдосконалення мовної підготовки студентів у закладах вищої освіти [2, 3].

Таким чином, теоретичний аналіз особливостей формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови є важливим для глибшого розуміння сутності цього феномена, його структури, умов розвитку та ролі у професійній підготовці майбутніх фахівців, що створює підґрунтя для вдосконалення методики викладання англійської мови у вищій школі та підвищення якості професійної освіти загалом.

Ефективними методичними підходами до розвитку професійної іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти є насамперед комунікативний, компетентнісний, діяльнісний, професійно орієнтований, інтерактивний і цифровий підходи. Їх ефективність зумовлена тим, що вони забезпечують не лише засвоєння мовного матеріалу, а й формування здатності застосовувати англійську мову в реальних професійних ситуаціях [3, 4].

Комунікативний підхід є одним із провідних, оскільки орієнтує навчання на практичне використання мови в усному й писемному професійному спілкуванні. Його реалізація сприяє розвитку навичок діалогу, дискусії, презентації, ведення переговорів, аналізу фахових текстів і підготовки професійних повідомлень англійською мовою [1, 3].

Компетентнісний підхід забезпечує спрямованість навчання на результат, тобто на формування в студентів цілісної системи знань, умінь, навичок, цінностей і способів діяльності, необхідних для ефективної професійної іншомовної комунікації. У межах цього підходу англійська мова розглядається як засіб професійного розвитку, а не лише як навчальний предмет [2, 4].

Діяльнісний підхід передбачає активну участь студентів у виконанні практичних, проблемних і творчих завдань, що моделюють реальні ситуації професійної взаємодії. Завдяки цьому формується вміння використовувати англійську мову в конкретній діяльності: під час аналізу кейсів, розв'язання професійних проблем, підготовки проєктів, роботи в групах [1, 4].

Професійно орієнтований підхід (ESP) є особливо важливим, оскільки поєднує вивчення англійської мови зі змістом майбутньої спеціальності студентів. Його застосування сприяє засвоєнню фахової термінології, роботі з професійними текстами, розвитку навичок академічного письма, читання спеціальної літератури та спілкування у професійному середовищі.

Інтерактивний підхід забезпечує активізацію навчального процесу через дискусії, рольові ігри, мозкові штурми, дебати, проєкти, парну та групову роботу. Саме такі форми роботи стимулюють мовленнєву активність студентів, підвищують мотивацію до вивчення англійської мови та сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок [2, 4].

Цифровий підхід набуває особливої актуальності в сучасній вищій школі, оскільки передбачає використання онлайн-платформ, мультимедійних засобів, електронних ресурсів, інтерактивних вправ, відеоматеріалів і професійних цифрових середовищ. Це розширює можливості самостійної роботи студентів, забезпечує доступ до автентичних матеріалів і сприяє формуванню навичок іншомовної комунікації в цифровому просторі [2, 3].

Отже, найбільш ефективним є комплексне поєднання цих підходів, оскільки саме воно забезпечує розвиток мовної, комунікативної, професійної та міжкультурної складових професійної іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

Саме тому, розвиток професійної іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти забезпечується завдяки поєднанню комунікативного, компетентнісного, діяльнісного, професійно орієнтованого, інтерактивного та цифрового підходів. Їх застосування сприяє не лише засвоєнню англійської мови, а й формуванню здатності використовувати її у реальних ситуаціях професійного спілкування, роботі з фаховою інформацією, міжкультурній взаємодії та професійному саморозвитку. Саме тому, комплексне використання сучасних методичних підходів підвищує ефективність мовної підготовки студентів і забезпечує їхню готовність до майбутньої професійної діяльності в умовах глобалізованого освітнього та професійного простору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, у результаті теоретичного аналізу встановлено, що формування професійної іншомовної компетентності студентів

у процесі навчання англійської мови є важливим складником їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти. З'ясовано, що ця компетентність має інтегративний характер і охоплює мовні знання, комунікативні вміння, професійно орієнтовану лексику, навички міжкультурної взаємодії та здатність використовувати англійську мову в реальних ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Визначено, що ефективність її розвитку значною мірою залежить від використання сучасних методичних підходів, зокрема комунікативного, компетентнісного, діяльнісного, професійно орієнтованого, інтерактивного та цифрового. Саме їх комплексне поєднання створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення їхньої мотивації до вивчення англійської мови, розвитку професійного мовлення та готовності до іншомовної комунікації у фаховому середовищі.

Отже, досягнення поставленої мети дало змогу обґрунтувати значення професійної іншомовної компетентності як важливої складової професійного становлення майбутнього фахівця та визначити методичні підходи, що забезпечують результативність її формування в умовах вищої школи.

Перспективи подальших досліджень убачаються у вивченні практичних механізмів упровадження інноваційних технологій навчання англійської мови та їх впливу на якість професійної іншомовної підготовки студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Візнюк І. М., Долинний С. С., Киливник В. В., Плахотнюк Г. М. Інтерактивні методи як засіб формування етнокультурної рефлексії майбутніх філологів. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17312346

2. Дзекан О., Візнюк І., Вознюк Л., Долинна А. Особливості навчання іноземних студентів у вузах України в умовах війни. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 221. С. 45-52. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-45-52

3. Литовченко І., Огієнко О., Сбруєва А., Соцька Г. Teaching English for specific purposes to adult learners at university: methods that work. *Advanced Education*. 2018. № 10. С. 69–75. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.149741

4. Зуєнок І. І., Ісакова М. Л., Петрова О. В. Specific features of competent-based approach introduction in foreign language teaching/learning process in non-linguistic higher educational establishments of Ukraine. *Advanced Education*. 2014. № 2. С. 49–57. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.39398

REFERENCES

1. Dzekan, O., Vizniuk, I., Vozniuk, L., & Dolynna, A. (2025). Osoblyvosti navchannia inozemnykh studentiv u vuzakh Ukrainy v umovakh viiny [Peculiarities of teaching foreign students in higher education institutions of Ukraine under wartime conditions]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. №221. S. 45–52. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-45-52 [in Ukrainian]

2. Lytovchenko, I., Ohiienko, O., Sbruieva, A., & Sotska, H. (2018). Teaching English for specific purposes to adult learners at university: Methods that work. Advanced Education. №10. S. 69–75. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.149741 [in English]

3. Vizniuk, I.M., Dolynnyi, S.S., Kylyvnyk, V.V., & Plakhotniuk, H.M. (2025). Interaktyvni metody yak zasib formuvannia etnokulturnoi refleksii maibutnikh filolohiv [Interactive methods as a means of forming ethnocultural reflection of future philologists]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky. №23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17312346 [in Ukrainian]

4. Zuienok, I.I., Isakova, M.L., & Petrova, O.V. (2014). Specific features of competent-based approach introduction in foreign language teaching/learning process in non-linguistic higher educational establishments of Ukraine. Advanced Education. №2. S. 49–57. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.39398 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГНАТЮК Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, ректор Луцького біотехнічного інституту ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая».

Наукові інтереси: формування професійної іншомовної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HNATIUK Nataliia – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector of Lutsk Biotechnical Institute of Higher Educational Institution "Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University".

Scientific interests: formation of students' professional foreign language competence in the process of learning english.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378:811.111:37.013
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-523-528

КНИШ Тетяна –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей
Волинського національного університету
імені Лесі Українки
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7577-2529
e-mail: tatanaknis@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ПІДХОДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто педагогічні умови застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю модернізації освітнього процесу відповідно до

сучасних вимог інтеграції знань, розвитку міждисциплінарного мислення та формування практично орієнтованих умінь студентів. Особливого значення набуває пошук ефективних засобів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, зокрема серед студентів природничо-математичних спеціальностей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективного застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. У роботі розкрито сутність STEM-підходу як інтеграції науки, технологій, інженерії та математики у навчальному процесі, а також визначено його потенціал у розвитку пізнавального інтересу та внутрішньої мотивації студентів. Проаналізовано основні педагогічні умови, зокрема інтеграцію іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами, використання проєктної діяльності, проблемно-орієнтованого навчання, цифрових технологій та інтерактивних методів. Підкреслено, що застосування STEM-підходу сприяє формуванню практичної значущості іншомовних знань, активізації навчальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення, творчості та навичок міждисциплінарної взаємодії. Зроблено висновок, що впровадження визначених педагогічних умов забезпечує підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови та сприяє їхній професійній підготовці в умовах сучасного освітнього простору.

У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективного застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Визначено, що інтеграція іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами, використання проєктної, дослідницької, проблемно-орієнтованої діяльності, цифрових технологій та інтерактивних методів сприяють активізації пізнавального інтересу студентів і формуванню внутрішньої мотивації до навчання. Підкреслено, що STEM-підхід забезпечує практичну спрямованість іншомовної підготовки, розвиває критичне мислення, самостійність і готовність до професійної іншомовної комунікації. Зроблено висновок, що реалізація визначених педагогічних умов підвищує ефективність вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *STEM-підхід, мотивація, іноземна мова, студенти, заклади вищої освіти, педагогічні умови, міждисциплінарність, професійна підготовка.*

KNYSH Tetiana –
PhD in Pedagogical Sciences, an associate professor
at the Department of Foreign Languages
for Natural Sciences and Mathematics
of Lesya Ukrainka Volyn National University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7577-2529
e-mail: tatanaknis@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING THE STEM APPROACH TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

The article examines the pedagogical conditions for the application of the STEM approach to enhance students' motivation to learn a foreign language in higher education institutions. The relevance of the topic is obusловлена by the need to modernize the educational process in accordance with current requirements for knowledge integration, the development of interdisciplinary thinking, and the formation of practice-oriented skills among students. Particular importance is attached to finding effective ways to increase motivation for learning a foreign language, especially among students of natural and mathematical specialties.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification of the pedagogical conditions for the effective application of the STEM approach to enhance students' motivation to learn a foreign language. The paper reveals the essence of the STEM approach as the integration of science, technology, engineering, and mathematics in the educational process, and determines its potential in developing students' cognitive interest and intrinsic motivation. The main pedagogical conditions are analyzed, including the integration of foreign language training with professional disciplines, the use of project-based activities, problem-based learning, digital technologies, and interactive methods. It is emphasized that the application of the STEM approach contributes to the formation of the practical significance of foreign language knowledge, the activation of students' learning activities, and the development of critical thinking, creativity, and interdisciplinary interaction skills. It is concluded that the implementation of the identified pedagogical conditions ensures an increase in students' motivation to learn a foreign language and contributes to their professional training in the modern educational environment.

The article also provides a theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the effective application of the STEM approach to enhance students' motivation to learn a foreign language. It is determined that the integration of foreign language training with professional disciplines, the use of project-based, research-based, and problem-based activities, as well as digital technologies and interactive methods, promotes the activation of students' cognitive interest and the formation of intrinsic learning motivation. It is emphasized that the STEM approach ensures the practical orientation of foreign language training, develops critical thinking, independence, and readiness for professional foreign language communication. It is concluded that the implementation of the defined pedagogical conditions increases the effectiveness of foreign language learning in higher education institutions.

Key words: *STEM approach, motivation, foreign language, students, higher education institutions, pedagogical conditions, interdisciplinarity, professional training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активним впровадженням інноваційних освітніх підходів, спрямованих на інтеграцію знань, розвиток критичного мислення та формування практичних компетентностей студентів. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання STEM-підходу (Science, Technology, Engineering, Mathematics), який забезпечує міждисциплінарний характер навчання та орієнтацію на вирішення реальних професійних завдань. Водночас одним із важливих викликів сучасної вищої школи є підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови, особливо серед здобувачів природничо-математичних спеціальностей, для яких мовна підготовка часто сприймається як другорядна.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних педагогічних умов, що сприятимуть інтеграції іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами та підвищенню внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Використання STEM-підходу в навчанні англійської мови дозволяє надати їй практичної значущості, пов'язати з майбутньою професійною діяльністю та активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади STEM-освіти та її вплив на мотивацію навчання розкрито у працях зарубіжних

учених, зокрема J. Bybee, R. Sanders, M. Honey, які обґрунтовують значення інтегрованого навчання та міждисциплінарного підходу. Питання формування навчальної мотивації досліджували E. Deci та R. Ryan, які розробили теорію самодетермінації, а також J. Keller, автор моделі мотивації ARCS. Значний внесок у розвиток методики навчання іноземних мов зробили H. Hutchinson і A. Waters, які розробили концепцію English for Specific Purposes (ESP), що передбачає професійну спрямованість іншомовної підготовки. В українському науковому просторі проблеми STEM-освіти та формування мотивації до навчання досліджуються у працях С. Максименка, В. Кременя, О. Пометун, І. Зязюна, Н. Морзе, які обґрунтовують значення компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів у сучасній освіті. Питання іншомовної підготовки студентів і формування професійної іншомовної компетентності розглядають Н. Бібік, І. Зуєнок, Л. Усик, які підкреслюють необхідність поєднання мовного навчання з професійною діяльністю [1–6].

Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема визначення ефективних педагогічних умов застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови потребує подальшого теоретичного осмислення та практичної реалізації, що зумовлює доцільність дослідження зазначеної проблематики в умовах сучасної вищої освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективного застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обґрунтування педагогічних умов ефективного застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови зумовлене сучасними тенденціями розвитку вищої освіти, що орієнтуються на міждисциплінарність, практичну спрямованість навчання та формування конкурентоспроможного фахівця. У сучасному освітньому просторі іноземна мова вже не розглядається лише як окрема навчальна дисципліна, а виступає важливим засобом професійної комунікації, доступу до наукової інформації, академічної мобільності та інтеграції у міжнародне середовище. Саме тому виникає потреба в пошуку таких педагогічних умов, які б підвищували інтерес студентів до її вивчення та забезпечували усвідомлення її практичної значущості.

STEM-освіта – це інтегрована освітня концепція, що поєднує знання з галузей науки (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics) і спрямована на розвиток критичного мислення, дослідницьких умінь, творчості та здатності до розв'язання практичних і професійно орієнтованих завдань. У контексті іншомовної підготовки STEM-освіта забезпечує міждисциплінарну основу для використання іноземної мови як інструменту пізнання, професійної комунікації та роботи з науковою інформацією [2, 5].

STEM-підхід у підвищенні мотивації студентів до вивчення іноземної мови – це сукупність методичних принципів і способів організації навчального процесу, що передбачає інтеграцію іншомовної підготовки з природничо-математичними дисциплінами, використання проєктної, дослідницької та проблемно-орієнтованої діяльності, а також цифрових технологій з метою формування внутрішньої мотивації студентів. Такий підхід сприяє усвідомленню практичної значущості іноземної мови, підвищує пізнавальний інтерес, активізує навчальну діяльність і забезпечує готовність студентів до професійної іншомовної комунікації [1, 4].

Застосування STEM-підходу в іншомовній підготовці є доцільним, оскільки він ґрунтується на інтеграції знань із різних галузей, активному залученні студентів до дослідницької, проєктної та проблемно-орієнтованої діяльності. Такий підхід дає змогу поєднати вивчення іноземної мови з реальними професійними й навчальними завданнями, що, своєю чергою, сприяє підвищенню внутрішньої мотивації студентів. Якщо іншомовна підготовка набуває прикладного характеру і пов'язується зі спеціальністю студентів, вони починають сприймати її як необхідний інструмент майбутньої професійної діяльності, а не як формальну навчальну вимогу [3, 4].

Педагогічні умови ефективного застосування STEM-підходу слід розглядати як сукупність спеціально організованих обставин освітнього процесу, які забезпечують результативне формування мотивації до вивчення іноземної мови (табл. 1). До таких умов належать інтеграція змісту іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами, використання міждисциплінарних завдань, проєктних технологій, цифрових ресурсів, дослідницьких методів, а також створення навчального середовища, що стимулює активність, самостійність і творчість студентів. Саме за таких умов іноземна мова стає засобом пізнання, співпраці, професійного розвитку й розв'язання практичних завдань [2, 4, 5].

Таблиця 1

Педагогічні умови застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови

Педагогічна умова	Характеристика
Інтеграція іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами	Передбачає поєднання вивчення іноземної мови зі змістом природничо-математичних і професійно орієнтованих дисциплін, що сприяє усвідомленню студентами практичної цінності мови для майбутньої професії.
Використання міждисциплінарних завдань	Ґрунтується на залученні студентів до виконання завдань, що поєднують мовну діяльність із знаннями з науки, технологій, інженерії та математики, що підвищує пізнавальний інтерес і формує прикладний характер навчання.
Проєктна діяльність	Передбачає виконання студентами індивідуальних або групових проєктів англійською мовою, пов'язаних із професійною тематикою. Така діяльність розвиває самостійність, відповідальність, комунікативні вміння та внутрішню мотивацію.

Проблемно-орієнтоване навчання	Полягає у створенні навчальних ситуацій, у яких студенти повинні розв'язувати практичні або професійні проблеми із застосуванням іноземної мови, що активізує мислення, стимулює пошук інформації та підвищує інтерес до навчання.
Використання цифрових технологій	Охоплює застосування онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів, інтерактивних вправ, віртуальних лабораторій і цифрових інструментів, що робить навчання більш сучасним, доступним і наближеним до реального професійного середовища.
Інтерактивні методи навчання	Передбачають використання дискусій, кейсів, рольових ігор, мозкових штурмів, групової роботи та презентацій. Такі методи сприяють активній участі студентів, розвитку мовленнєвих навичок і позитивного ставлення до вивчення мови.
Створення мотиваційно насиченого освітнього середовища	Полягає в організації навчального процесу, що підтримує інтерес студентів, сприяє успіху, самовираженню та співпраці. Таке середовище стимулює внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до іншомовної підготовки.
Зв'язок навчання з майбутньою професійною діяльністю	Передбачає добір змісту, завдань і матеріалів, які мають професійну спрямованість, що допомагає студентам бачити практичну користь іноземної мови для майбутньої кар'єри.
Розвиток самостійності та дослідницької активності студентів	Передбачає залучення студентів до самостійного пошуку, аналізу та презентації інформації англійською мовою, що формує відповідальність, пізнавальну активність і стійку мотивацію до навчання.

Ефективність STEM-підходу у підвищенні мотивації студентів до вивчення іноземної мови забезпечується сукупністю педагогічних умов, які поєднують міждисциплінарність, професійну спрямованість, інтерактивність, цифровізацію та активну пізнавальну діяльність студентів.

Особливого значення набуває також мотиваційний аспект STEM-підходу. Його ефективність полягає в тому, що він сприяє формуванню пізнавального інтересу, розвитку критичного мислення, усвідомленню студентами зв'язку між мовною підготовкою та їхньою майбутньою професією. Використання проблемних ситуацій, командної роботи, кейсів, цифрових платформ і практичних завдань створює умови для активного включення студентів у навчальний процес, підвищує рівень їхньої залученості та формує позитивне ставлення до вивчення іноземної мови [2, 6].

Педагогічні умови застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів природничих і математичних спеціальностей до іншомовної підготовки обґрунтовуються сучасними вимогами до професійної освіти, що передбачають інтеграцію фахових знань, розвиток міждисциплінарного мислення та здатність майбутніх фахівців до професійної комунікації в міжнародному середовищі. Для студентів природничих і математичних спеціальностей іншомовна підготовка часто не сприймається як пріоритетна складова фахового становлення, тому особливого значення набуває пошук таких педагогічних умов, які б забезпечували усвідомлення практичної цінності іноземної мови та підвищували навчальну мотивацію [1, 5].

Доцільність застосування STEM-підходу в іншомовній підготовці пояснюється тим, що він орієнтований на поєднання науки, технологій, інженерії та математики з практичною діяльністю, проєктуванням, дослідженням і розв'язанням реальних проблем. У такому контексті іноземна мова перестає бути лише навчальною дисципліною і починає виконувати функцію інструмента професійного пізнання, доступу до наукової інформації, участі в міжнародних проєктах і професійної взаємодії. Саме це створює підґрунтя для зростання внутрішньої мотивації студентів до її вивчення.

Педагогічні умови ефективного застосування STEM-підходу слід розглядати як спеціально організовані обставини освітнього процесу, що забезпечують позитивний вплив на мотиваційну, когнітивну та діяльнісну сфери студентів. Насамперед ідеться про інтеграцію іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами, завдяки якій студенти отримують можливість працювати з професійно значущими текстами, термінологією, науковими матеріалами та комунікативними ситуаціями, пов'язаними з їхньою майбутньою спеціальністю, що підвищує усвідомленість навчання та формує розуміння того, що іноземна мова є необхідною умовою професійного розвитку [2, 4].

Важливою умовою є також використання проєктної, дослідницької та проблемно-орієнтованої діяльності, оскільки саме вони відповідають логіці STEM-освіти. Виконання міждисциплінарних завдань англійською мовою, підготовка презентацій, участь у командних проєктах, аналіз наукових кейсів чи технічних рішень сприяють активізації пізнавального інтересу студентів, розвитку самостійності та формуванню позитивного ставлення до іншомовної підготовки. У таких умовах іноземна мова використовується не абстрактно, а як засіб досягнення конкретного навчального результату.

Запропоновані критерії дозволяють комплексно оцінити ефективність педагогічних умов застосування STEM-підходу та рівень сформованості мотивації студентів до вивчення іноземної мови (рис. 1).

Не менш значущою педагогічною умовою є застосування цифрових технологій та інтерактивних методів навчання, які відповідають сучасному стилю пізнавальної діяльності студентів природничих і математичних спеціальностей. Використання електронних платформ, автентичних відео- і текстових ресурсів, онлайн-симуляцій, віртуальних лабораторій, інтерактивних вправ і навчальних сервісів робить процес вивчення іноземної мови більш динамічним, доступним і професійно спрямованим, що підвищує рівень залученості студентів і сприяє розвитку стійкої навчальної мотивації.



Рис. 1. Основні критерії ефективності STEM-підходу у підвищенні мотивації

Особливого значення набуває також створення мотиваційно насиченого освітнього середовища, у якому студент виступає активним суб'єктом навчання. Таке середовище має сприяти розвитку ініціативності, творчості, критичного мислення, уміння працювати в команді та бачити реальний зв'язок між іншомовною підготовкою і майбутньою професійною діяльністю. Саме за таких умов формується не лише зовнішня, а й внутрішня мотивація до вивчення іноземної мови. Саме тому, педагогічні умови застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів природничих і математичних спеціальностей до іншомовної підготовки обґрунтовуються необхідністю забезпечення міждисциплінарного, практично орієнтованого та професійно значущого навчання. Їх реалізація сприяє усвідомленню студентами цінності іноземної мови як засобу професійної комунікації, розвитку пізнавального інтересу, активізації навчальної діяльності та підвищенню якості їхньої фахової підготовки [4, 5].

Отже, обґрунтування педагогічних умов ефективного застосування STEM-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови базується на необхідності поєднання мовної підготовки з міждисциплінарним, практично орієнтованим і технологічно насиченим навчанням. Саме така організація освітнього процесу забезпечує підвищення мотивації студентів, активізує їхню пізнавальну діяльність та сприяє формуванню готовності до професійної іншомовної комунікації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті теоретичного аналізу обґрунтовано, що ефективне застосування STEM-підходу у процесі навчання іноземної мови у закладах вищої освіти є важливим чинником підвищення мотивації студентів. Встановлено, що інтеграція іншомовної підготовки з природничо-математичними дисциплінами, використання проєктної, дослідницької та проблемно-орієнтованої діяльності, а також впровадження цифрових технологій і інтерактивних методів створюють сприятливі педагогічні умови для активізації навчальної діяльності студентів. Доведено, що STEM-підхід сприяє усвідомленню практичної значущості іноземної мови, формуванню внутрішньої мотивації, розвитку критичного мислення, самостійності та готовності до професійної іншомовної комунікації. Таким чином, досягнення поставленої мети дозволило визначити ключові педагогічні умови, які забезпечують підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови та сприяють удосконаленню їхньої професійної підготовки в умовах сучасного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у практичній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов та розробленні методичних рекомендацій щодо їх упровадження у навчальний процес закладів вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bybee R. W. STEM Education: Understanding the Concept. *Science and Children*. 2010. № 47(7). С. 30–35. URL: https://doi.org/10.2505/4/sc10_047_07_30

2. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Springer*. 1985. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

3. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. *Cambridge University Press*. 1987. URL: https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031

4. Морзе Н. В. STEM-освіта: сучасні підходи та перспективи розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 6. С. 1–12. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2560

5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.

REFERENCES

1. Bybee, N.V. (2018). STEM-osvita: suchasni pidkhody ta perspektyvy rozvytku [STEM education:

Modern approaches and development prospects]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. №6. S. 1–12. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.2560 [in Ukrainian]

2. Bybee, R.W. (2010). STEM education: Understanding the concept. Science and Children. 47(7). S. 30–35. URL: https://doi.org/10.2505/4/sc10_047_07_30 [in English]

3. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7 [in English]

4. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press. URL: https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031 [in English]

5. Kremen, V.H. (2003). Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (fakty, rozdumy, perspektyvy) [Education and science of Ukraine: Paths of modernization (facts, reflections, prospects)]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian]

6. Maksymenko, S.D. (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti [Genesis of personality realization]. Kyiv: TOV «KMM» [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КНИШ Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: педагогічні умови застосування stem-підходу для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KNYSH Tetiana – PhD in Pedagogical Sciences, an associate professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics of Lesya Ukrainka Volyn National University.

Scientific interests: pedagogical conditions for using the stem approach to increase students' motivation to learn a foreign language.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:51
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-528-531

СУРОВА Наталія –
кандидат технічних наук,
доцент кафедри фізики та вищої математики
Луцького національного технічного університету
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7116-0197
e-mail: tasha04@ukr.net

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У роботі розкрито методичні аспекти викладання вищої математики студентам технічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність удосконалення методики навчання вищої математики в умовах сучасних освітніх змін, цифровізації навчального процесу та підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Проаналізовано основні підходи до викладання вищої математики, визначено особливості засвоєння математичних знань студентами технічних спеціальностей, а також окреслено ефективні методи, форми й засоби навчання, спрямовані на підвищення якості математичної підготовки.

Основними підходами до викладання вищої математики є компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, професійно спрямований та інтегративний. Компетентнісний підхід забезпечує формування в студентів здатності застосовувати математичні знання у навчальних і професійних ситуаціях. Діяльнісний підхід акцентує увагу на активній участі студентів у процесі пізнання, зокрема під час розв'язування задач, математичного моделювання та виконання самостійних завдань. Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх освітніх потреб і рівня підготовки. Професійно спрямований підхід дає змогу пов'язати вивчення вищої математики зі змістом майбутньої професійної діяльності студентів технічних спеціальностей. Інтегративний підхід сприяє встановленню міжпредметних зв'язків і комплексному використанню математичних знань у процесі фахової підготовки.

Наголошено на важливості професійної спрямованості навчання, використання інформаційно-комунікаційних технологій, візуалізації, прикладних завдань і розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів. Зроблено висновок, що вдосконалення методики викладання вищої математики є важливою умовою формування математичної компетентності майбутніх інженерів і підвищення ефективності їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: *вища математика, методика викладання, студенти технічних спеціальностей, заклад вищої освіти, математична компетентність, професійна підготовка, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології.*

SUROVA Nataliia –
PhD in Technical Sciences
Lutsk National Technical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7116-0197
e-mail: tasha04@ukr.net

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The paper reveals the methodological aspects of teaching higher mathematics to students of technical specialities in higher education institutions. The relevance of improving the methodology of teaching higher mathematics under current educational changes, the digitalization of the learning process, and the increasing requirements for the professional training of future technical specialists is

substantiated. The main approaches to teaching higher mathematics are analyzed, the specific features of mathematical knowledge acquisition by students of technical specialities are identified, and effective methods, forms, and teaching tools aimed at improving the quality of mathematical training are outlined.

The main approaches to teaching higher mathematics are competence-based, activity-based, learner-centered, professionally oriented, and integrative. The competence-based approach ensures the formation of students' ability to apply mathematical knowledge in educational and professional situations. The activity-based approach emphasizes students' active participation in the learning process, particularly in problem solving, mathematical modeling, and independent tasks. The learner-centered approach takes into account students' individual characteristics, their educational needs, and their level of preparation. The professionally oriented approach makes it possible to connect the study of higher mathematics with the content of the future professional activity of students of technical specialities. The integrative approach promotes the establishment of interdisciplinary connections and the comprehensive use of mathematical knowledge in the process of professional training.

The importance of the professional orientation of instruction, the use of information and communication technologies, visualization, applied tasks, and the development of students' independent cognitive activity is emphasized. It is concluded that improving the methodology of teaching higher mathematics is an important condition for the formation of the mathematical competence of future engineers and for increasing the effectiveness of their professional training.

Key words: *higher mathematics, teaching methodology, students of technical specialities, higher education institution, mathematical competence, professional training, educational process, information and communication technologies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вивчення методичних аспектів викладання вищої математики студентам технічних спеціальностей у закладах вищої освіти зумовлено тим, що вища математика є однією з фундаментальних дисциплін у підготовці майбутніх інженерів і фахівців технічного профілю, оскільки забезпечує формування логічного, аналітичного й алгоритмічного мислення, необхідного для опанування спеціальних дисциплін та розв'язання професійних завдань. У сучасних умовах цифровізації вищої освіти, поширення змішаного й дистанційного навчання, а також зростання вимог до практичної спрямованості інженерної підготовки особливої ваги набуває пошук ефективних методичних підходів до викладання вищої математики студентам технічних спеціальностей.

Актуальність дослідження посилюється також тим, що для значної частини студентів технічних спеціальностей вища математика є складною дисципліною, засвоєння якої потребує спеціально організованої методичної підтримки, використання ІКТ, візуалізації, професійно орієнтованих завдань та активізації самостійної роботи. Саме тому вдосконалення методики її викладання розглядається як важлива умова підвищення якості математичної та професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему методичних аспектів викладання вищої математики студентам технічних та інженерних спеціальностей досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Серед українських дослідників доцільно назвати Н. Кіяновську, яка розробляла теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей; А. Дудко, яка вивчала комп'ютерно орієнтовані підходи до оцінювання якості тестів з вищої математики; Т. Вдовичин, яка досліджувала використання технологій навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей; а також Ю. Кишакевич і Т. Козак, праці яких стосуються методики викладання математичних дисциплін у вищій школі. Із зарубіжних учених варто згадати В. Repin та співавторів, які узагальнювали сучасні підходи до математики в інженерній освіті [1–5].

Саме тому, актуальність теми визначається потребою вдосконалення методики викладання вищої математики в технічних ЗВО відповідно до сучасних освітніх викликів, професійних потреб майбутніх інженерів і необхідності підвищення ефективності математичної підготовки студентів.

Метою статті є обґрунтування методичних аспектів викладання вищої математики студентам технічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методики навчання вищої математики в умовах сучасних освітніх змін характеризуються орієнтацією на компетентнісний підхід, цифровізацію освітнього процесу, професійну спрямованість змісту навчання, активізацію пізнавальної діяльності студентів та посилення практичної складової математичної підготовки. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що викладання вищої математики вже не обмежується традиційною передачею знань, а має забезпечувати розвиток критичного мислення, умінь розв'язувати проблеми, застосовувати математичні методи у фахових ситуаціях, а також використовувати цифрові інструменти в навчанні. Однією з провідних тенденцій є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні вищої математики. Такі методики передбачають застосування систем комп'ютерної математики, онлайн-платформ, візуалізаційних засобів, інтерактивних ресурсів і цифрових середовищ, що сприяють кращому розумінню абстрактних понять, індивідуалізації навчання та підвищенню мотивації студентів технічних спеціальностей. Саме цей напрям ґрунтовно досліджувала Н. Кіяновська, яка розробляла теоретико-методичні засади використання ІКТ у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей [1, 3, 5].

Іншою важливою рисою сучасних методик є *професійна спрямованість навчання*, тобто добір змісту, форм і завдань із урахуванням майбутньої спеціальності студентів, що означає посилення прикладного характеру математичних курсів, використання інженерно орієнтованих задач, міждисциплінарних зв'язків і моделювання професійних ситуацій. У публікаціях із проблем викладання вищої математики студентам інженерних спеціальностей наголошується, що такий підхід підвищує усвідомленість навчання та практичну значущість математичних знань. До цього напряму дотичні праці А. Дудко, а також зарубіжні дослідження В. Repin та інших авторів з інженерної математичної освіти.

Сучасні освітні зміни також зумовлюють поширення активних та інтерактивних методів навчання: проблемного викладу, дослідницьких завдань, проєктної роботи, групового розв'язування задач, змішаного й дистанційного навчання. Такі підходи спрямовані на перехід від переважно репродуктивного засвоєння матеріалу до діяльнісного опанування математичних знань і розвитку самостійності студентів. На це звертають увагу як українські автори навчально-методичних праць з методики навчання математики у вищій школі, зокрема Л. Черкаська, О. Москаленко, Ю. Москаленко, так і сучасні зарубіжні огляди з викладання математики у STEM-освіті [4, с. 82].

Серед українських науковців, які вивчали методичні аспекти навчання вищої математики в умовах освітніх змін, доцільно назвати Н. Кіяновську, О. Клесова, а також авторів збірників і методичних праць, присвячених сучасним підходам до викладання математики у вищій школі. У ширшому контексті математичної освіти й оновлення методичних підходів можна також згадати В. Бевза як дослідника компетентнісно орієнтованого навчання математики, хоча його праці стосуються передусім загальної середньої освіти [1, 5].

Основними підходами до викладання вищої математики є компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, професійно спрямований та інтегративний (табл. 1). Їх реалізація забезпечує не лише засвоєння математичних знань, а й формування вмінь застосовувати їх у професійній діяльності. Засвоєння математичних знань студентами технічних спеціальностей характеризується потребою в розвиненому логічному, абстрактному й аналітичному мисленні, а також залежністю від практичної спрямованості навчання. Серед основних труднощів цього процесу можна виокремити складність абстрактного матеріалу, різний рівень базової підготовки студентів і недостатню мотивацію, що зумовлює необхідність використання професійно орієнтованих завдань, наочності та сучасних освітніх технологій [2, 4, 5].

Таблиця 1

Основні підходи до викладання вищої математики

Підхід	Характеристика
1	2
Компетентнісний	Спрямований на формування в студентів не лише системи математичних знань, а й уміння застосовувати їх у практичній та професійній діяльності, розв'язувати типові й нестандартні задачі.
Діяльнісний	Передбачає активне залучення студентів до пізнавальної діяльності через розв'язування задач, аналіз, моделювання, дослідження та самостійну роботу.
Особистісно орієнтований	Ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, рівня їхньої підготовки, темпу засвоєння матеріалу, навчальних потреб та пізнавальних можливостей.
Професійно спрямований	Забезпечує зв'язок змісту вищої математики з майбутньою фаховою діяльністю студентів технічних спеціальностей, використання прикладних і професійно орієнтованих завдань.
Інтегративний	Передбачає встановлення міжпредметних зв'язків вищої математики з іншими дисциплінами, поєднання теоретичних знань і практичного застосування в комплексній підготовці майбутнього фахівця.

Аналіз основних підходів до викладання вищої математики дає підстави стверджувати, що в сучасній вищій школі найбільшого значення набувають компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, професійно спрямований та інтегративний підходи. Компетентнісний підхід передбачає спрямування навчання не лише на засвоєння системи математичних знань, а й на формування здатності застосовувати їх у практичній та професійній діяльності. Діяльнісний підхід акцентує увагу на активній пізнавальній діяльності студентів у процесі розв'язування задач, моделювання, аналізу та узагальнення. Особистісно орієнтований підхід забезпечує врахування індивідуальних особливостей, рівня підготовки та навчальних потреб студентів. Професійно спрямований підхід дає змогу пов'язати зміст вищої математики з майбутньою спеціальністю студентів технічного профілю, а інтегративний – реалізувати міжпредметні зв'язки математики з фаховими дисциплінами [1, 4].

Особливості засвоєння математичних знань студентами технічних спеціальностей зумовлені як специфікою самої вищої математики, так і характером професійної підготовки майбутніх фахівців. Насамперед засвоєння математичного матеріалу потребує достатнього рівня розвитку абстрактного, логічного й аналітичного мислення, уміння оперувати символами, формулами, математичними моделями та узагальненнями. Для студентів технічних спеціальностей важливою є також практична спрямованість навчання, оскільки математичні знання краще засвоюються за умови розуміння їх прикладного значення для майбутньої професійної діяльності. Тому ефективність навчання значною мірою залежить від використання професійно орієнтованих задач, наочності, цифрових засобів, міждисциплінарних зв'язків та поетапного ускладнення матеріалу [2, 3].

Водночас процес засвоєння математичних знань студентами технічних спеціальностей має низку труднощів. До них належать різний рівень шкільної математичної підготовки, складність абстрактного змісту навчального матеріалу, недостатня навчальна мотивація, труднощі у встановленні зв'язку між теоретичними положеннями та їх практичним застосуванням. Такі пріоритети зумовлюють необхідність добору таких методів і форм навчання, які б не лише забезпечували розуміння теоретичних основ вищої математики, а й сприяли розвитку самостійності, пізнавальної активності та готовності застосовувати математичний апарат у професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Сучасне викладання вищої математики має ґрунтуватися на поєднанні різних підходів, що забезпечують не лише міцне засвоєння математичних знань, а й формування

професійно значущих умінь і компетентностей студентів технічних спеціальностей. Саме тому методики навчання вищої математики в умовах сучасних освітніх змін спрямовані на поєднання фундаментальної математичної підготовки з цифровими технологіями, прикладною професійною орієнтацією, активними формами навчання та розвитком самостійної пізнавальної діяльності студентів. Саме такі підходи нині розглядаються як найбільш продуктивні для підвищення якості математичної підготовки студентів технічних спеціальностей.

Отже, викладання вищої математики студентам технічних спеціальностей потребує поєднання сучасних педагогічних підходів, професійної спрямованості змісту та використання інноваційних методів і засобів навчання. Ефективність засвоєння математичних знань зростає за умови врахування індивідуальних особливостей студентів, розвитку їхньої пізнавальної активності та встановлення зв'язку між математичною підготовкою і майбутньою професійною діяльністю, що надає підстави розглядати вдосконалення методики викладання вищої математики як важливий чинник підвищення якості технічної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та апробації інноваційних методичних моделей навчання вищої математики, адаптованих до професійних потреб студентів технічних спеціальностей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кіяновська Н. М. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ, 2014. 486 с. URL: https://surl.lu/vlnobx

2. Дудко А. Ф. Комп'ютерно орієнтована методика оцінювання якості тестів з вищої математики викладачами закладів вищої освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 291 с. URL: https://surl.li/vswwif

3. Вдовичин Т. Я. Теорія і практика використання мобільних технологій навчання у підготовці бакалаврів інформатики : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ, 2016. 543 с. URL: https://surl.li/ttnlkk

4. Черкаська Л. П., Москаленко О. А., Москаленко Ю. Д. Методика навчання математики у вищій школі : метод. рек. до проведення практ. занять. Полтава, 2021. 106 с. URL: https://surl.li/jimnvd

5. Кіяновська Н. М., Рашевська Н. В., Семеріков С. О. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки. *Теорія та методика електронного навчання*. 2014. Т. 5. Вип. 1 (5). спецвип. 316 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706819/2/krs_mono_obl.pdf.

REFERENCES

1. Cherkaska, L. P., Moskalenko, O. A., & Moskalenko, Yu. D. (2021). Metodyka navchannia matematyky u vyshchii shkoli: metodychni rekomendatsii do provedennia praktychnykh zaniat [Methods of teaching mathematics in higher school: methodological recommendations for practical classes]. Poltava. 486 s. URL: https://surl.li/jimnvd [in Ukrainian]

2. Dudko, A. F. (2019). Kompiuterno oriientovana metodyka otsiniuvannia yakosti testiv z vyshchoi matematyky vykladachamy zakladiv vyshchoi osvity [Computer-oriented methodology for assessing the quality of higher mathematics tests by teachers of higher education institutions] [PhD thesis]. Kyiv. 291 s. URL: https://surl.li/vswwif [in Ukrainian]

3. Kiyanovska, N. M. (2014). Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchanni vyshchoi matematyky studentiv inzhenernykh spetsialnostei u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [Theoretical and methodological foundations of using information and communication technologies in teaching higher mathematics to engineering students in the United States] [Doctor's thesis]. Kyiv. 543 s. URL: https://surl.lu/vlnobx [in Ukrainian]

4. Kiyanovska, N. M., Rashevska, N. V., & Semerikov, S. O. (2014). Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchanni vyshchoi matematyky studentiv inzhenernykh spetsialnostei u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky [Theoretical and methodological foundations of using information and communication technologies in teaching higher mathematics to engineering students in the United States]. Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia. 5(1). special issue. 106 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706819/2/krs_mono_obl.pdf [in Ukrainian]

5. Vdovychyn, T. Ya. (2016). Teoriia i praktyka vykorystannia mobilnykh tekhnolohii navchannia u pidhotovtsi bakalavriv informatyky [Theory and practice of using mobile learning technologies in the training of bachelors of informatics] [Doctor's thesis]. Kyiv. T. 5. Vyp. 1 (5). spetsvyp. 316 s.URL: https://surl.li/ttnlkk [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУРОВА Наталія – кандидат технічних наук, доцент кафедри фізики та вищої математики Луцького національного технічного університету.

Наукові інтереси: методичні аспекти викладання вищої математики студентам технічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SUROVA Nataliia – PhD in Technical Sciences Lutsk National Technical University.

Scientific interests: methodological aspects of teaching higher mathematics to students of technical specialties in higher educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.01; 37.018.43; 94(477.87)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-531-535

ВОВКОВИНСЬКИЙ Олександр –
аспірант 3-го року навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5984-7947
e-mail: Vovkovinskijs@gmail.com

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВІННИЦЬКИХ ТРИРІЧНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ (1919-1925 РР.)

У статті проаналізовано особливості підготовки педагогічних кадрів на Поділлі у 1920-ті роки крізь призму діяльності Вінницьких трирічних педагогічних курсів (1919–1925 рр.). Дослідження спрямоване на визначення ролі цього закладу в становленні регіональної системи освіти в умовах суспільно-політичної нестабільності та реформування освітньої галузі. Робота ґрунтується на принципах історизму та системності. Використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення) для вивчення архівних матеріалів та нормативно-правової бази, що дозволило реконструювати освітній процес, кадровий склад та матеріально-технічне забезпечення курсів. У статті вперше комплексно висвітлено діяльність Вінницьких трирічних педагогічних курсів як ключового елементу підготовки вчителів у регіоні. Доведено, що цей заклад виконував не лише освітню, але й важливу просвітницьку функцію, сприяючи поширенню нових методів навчання. Новизною виступає характеристика гнучкості організаційних форм курсів та їхньої адаптації до актуальних потреб часу, що дозволяло долати виклики, пов'язані з нестачею ресурсів та адміністративними змінами. Встановлено, що підготовка вчителів на Поділлі в досліджуваний період мала суперечливий характер: розширення доступу до освіти відбувалося на тлі зниження її якості та посилення ідеологічного тиску. Попри складні соціально-економічні умови, Вінницькі трирічні педагогічні курси забезпечили оперативне заповнення кадрового дефіциту в навчальних закладах Поділля, підвищення професійного рівня педагогів та формування місцевої педагогічної спільноти. Досвід курсів заклав підґрунтя для подальшої інституціоналізації педагогічної освіти в регіоні. Практична цінність дослідження полягає у можливості використання історичного досвіду підготовки кадрів для вдосконалення сучасної системи педагогічної освіти України, особливо в контексті подолання викликів, пов'язаних з дефіцитом вчителів та необхідністю адаптації освітніх програм до регіональних потреб.

Ключові слова: *Поділля, Вінницькі трирічні педагогічні курси, освітня діяльність, педагогічна освіта, підготовка вчителів, історія освіти.*

VOVKOVYNSKYI Oleksandr –
3rd year postgraduate student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky
State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5984-7947
e-mail: Vovkovinskijs@gmail.com

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE VINNYTSK THREE-YEAR PEDAGOGICAL COURSES (1919-1925)

The article analyzes the features of the training of pedagogical personnel in Podillia in the 1920s through the prism of the activities of the Vinnytsia Three-Year Pedagogical Courses (1919–1925). The study is aimed at determining the role of this institution in the formation of the regional education system in conditions of socio-political instability and reform of the educational sector. The work is based on the principles of historicism and systematics. General scientific methods (analysis, synthesis, generalization) were used to study archival materials and the regulatory and legal framework, which allowed reconstructing the educational process, personnel composition and material and technical support of the courses. The article comprehensively highlights the activities of the Vinnytsia Three-Year Pedagogical Courses as a key element of teacher training in the region for the first time. It is proven that this institution performed not only an educational, but also an important educational function, contributing to the spread of new teaching methods. The novelty is the flexibility of organizational forms of courses and their adaptation to the current needs of the time, which allowed overcoming challenges associated with a lack of resources and administrative changes. It was established that teacher training in Podillia during the studied period was contradictory: expanding access to education occurred against the background of a decrease in its quality and increasing ideological pressure. Despite difficult socio-economic conditions, the Vinnytsia three-year pedagogical courses ensured the prompt filling of the personnel shortage in educational institutions of Podillya, increasing the professional level of teachers and forming a local pedagogical community. The experience of the courses laid the foundation for further institutionalization of pedagogical education in the region. The practical value of the study lies in the possibility of using the historical experience of flexible personnel training to improve the modern system of pedagogical education in Ukraine, especially in the context of overcoming challenges associated with a shortage of teachers and the need to adapt educational programs to regional needs.

Key words: *Podillia, Vinnytsia three-year pedagogical courses, educational activities, pedagogical education, teacher training, history of education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Впродовж 1919–1925 рр. нові соціально-економічні умови вимагали зміни всієї системи виховання, а в зв'язку з цим постала проблема докорінної зміни усієї системи підготовки педагогічних працівників, яка може бути реалізована лише в контексті набуття педагогом гідного суспільного статусу. Вирішення складних завдань інтеграції вітчизняної освіти в світовий освітній простір неможливе без ретельного вивчення власного історичного минулого, з огляду на це виняткове значення становить досвід діяльності освітніх установ, що здійснювали підготовку педагогічних кадрів, зокрема трирічних педагогічних курсів Поділля (1919–1925 рр.). Окрім того, звернення до національних історико-педагогічних надбань має вагоме науково-практичне значення і сприяє цілеспрямованій, послідовній професійній підготовці вчителя-майстра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню означеної проблематики присвячено чимало праць вчених радянського періоду: Я. Ряппо, С. Сірополка, Я. Чепіги, та ін. Із сучасних варто виокремити відомих науковців: Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Т. Зузяк, О. Комарніцького, О. Лавріненка, В. Лугового, О. Мельничука та ін. Проблема ж освітньої діяльності Вінницьких трирічних педагогічних курсів (1919 – 1925 рр.) мало досліджена в історичних, педагогічних і наукових роботах.

Мета статті – охарактеризувати освітню діяльність Вінницьких трирічних педагогічних курсів (1919 – 1925 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. У 20-ті роки XX століття підготовка вчителів в Україні, зокрема на Поділлі, відбувалася в умовах глибоких суспільно-політичних змін, спричинених революційними подіями та утвердженням радянської влади. Освіта розглядалася як важливий інструмент формування нового суспільства, тому держава приділяла значну увагу створенню ефективної системи підготовки педагогічних кадрів. Водночас ця система формувалася в складних умовах економічної кризи, кадрового дефіциту та необхідності швидкого реформування всієї освітньої галузі.

У цей період було ліквідовано дореволюційні педагогічні установи, зокрема учительські семінарії та Вчительські інститути, а натомість створено нові типи навчальних закладів – Інститути народної освіти, педагогічні технікуми та різноманітні короткотермінові та трирічні педагогічні курси. На Поділлі такі заклади функціонували у Вінниці, Кам'янці-Подільському та інших містах, забезпечуючи регіон педагогічними кадрами. Однак гостра нестача вчителів змушувала владу вдаватися до прискорених форм підготовки: організовувалися короткострокові курси, спрощувалися навчальні програми, а до викладання нерідко залучалися особи без повної педагогічної освіти. Це дозволяло швидко заповнювати вакансії у школах, проте негативно позначалося на якості підготовки.

Варто зазначити, що важливим чинником розвитку педагогічної освіти стала політика українізації, яка передбачала впровадження української мови в освітній процес, підготовку національних кадрів та створення україномовних навчальних матеріалів. На Поділлі ця політика сприяла активізації освітнього життя та формуванню вчителя як носія української культури й мови. Водночас підготовка педагогів була тісно пов'язана з ідеологічними завданнями радянської держави: значну увагу приділяли вивченню суспільно-політичних дисциплін, а сам учитель розглядався як провідник нових соціалістичних цінностей.

Характерною рисою цього періоду було також соціальне спрямування освітньої політики. Перевага надавалася вихідцям із робітничо-селянського середовища, для яких створювалися спеціальні умови вступу до навчальних закладів, зокрема через систему робітничих факультетів. Це суттєво вплинуло на соціальний склад учительства.

Регіональна специфіка Поділля зумовлювалася передусім аграрним характером регіону, що спричиняло особливо гостру потребу у педагогічних кадрах для початкової школи. Разом із тим матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів залишалося недостатнім, а рівень фахової підготовки майбутніх учителів характеризувався нерівномірністю. Незважаючи на це, у 1919 році рішенням VIII з'їзду РКП(б) було закладено підвалини нової системи педагогічної освіти та започатковано черговий етап шкільної реформи. Завдання у сфері народної освіти, визначені програмою комуністичної партії, на тривалий час окреслили основні напрями розвитку радянської школи як навчального закладу нового типу [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп. 1. Спр. 1208, арк. 17 зв.].

Практичне втілення реформ у сфері шкільництва розпочали губернські революційні комітети. Так, у травні 1919 року відповідно до наказу Подільського губревкому навчальні заклади м. Вінниці поступово почали припиняти свою діяльність. До кінця 1919 року майже всі освітні установи міста фактично перестали функціонувати [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп. 1. Спр. 1208, арк. 18].

Закриття педагогічних освітніх закладів та гострий дефіцит учительських кадрів змусили державу вдатися до організації спеціальних короткотермінових курсів для шкільних працівників, а також фахівців дошкільної й позашкільної освіти. Виявлені нами архівні документи засвідчують, що такі спеціальні курси в умовах перехідного етапу реформування педагогічної освіти були фактично єдиною формою педагогічної підготовки, яка забезпечувала перепідготовку вчителів. Як наслідок, професійна підготовка майбутніх працівників освітньої галузі залишалася вкрай обмеженою, а подекуди й фактично відсутньою. Це, своєю чергою, негативно позначалося на функціонуванні всієї системи освіти Поділля, де значну частину педагогічного складу становили випускники короткотермінових курсів [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп.1, спр. 1208, арк. 18].

У 1920 році Вінницька вчительська семінарія була реорганізована у педагогічну школу, а вже з наступного року цей заклад зазнав чергового структурного перетворення та отримав назву «Вищі постійні трирічні педагогічні курси» [2]. Опрацювання архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що у 1922 році зазначені курси були перейменовані на «Трирічні педагогічні курси соціального виховання». Зауважимо, що закінчивши Вищі 3-х річні педагогічні курси слухачі отримували права вчителів народних трудових шкіл і право на вступ до інституту [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп. 1, спр. 1216, арк. 4].

Щодо організації освітнього процесу, то на курсах було впроваджено нові форми навчальної роботи, запозичені з рішень III Педагогічної конференції. Зокрема, йшлося про ведення щоденника лектора, ланковий розподіл студентської праці та використання щоденника ланки як засобу контролю й організації навчальної діяльності. Окрім цього, у закладі було запроваджено лабораторну систему навчання: до вже наявних кабінетів органічної та неорганічної природи, педологічного й агрономічного профілів додано нові кабінети-лабораторії, унаслідок чого їх загальна кількість зросла до 10–11. Одночасно передбачалося скасування традиційної системи класних кімнат і дзвінків [ДАВіО. Ф. Р-256. Оп.1, спр. 634, арк. 221].

Варто також зазначити, що з метою забезпечення якісного набору слухачів при курсах функціонували короткотермінові підготовчі курси. Їх навчальний зміст був достатньо широким і охоплював як загальноосвітні, так і спеціальні педагогічні дисципліни. Зокрема, вивчалися елементарний курс української мови, українська література, мовознавство, математика, фізика,

біологія, зоологія, ботаніка, а також педологія, педагогіка, дидактика, шкільна гігієна, організація освітніх установ, методика комплексного навчання та методика професійної освіти, свідчить про орієнтацію на специфіку «трудової школи» – центрального типу навчального закладу в системі соціального виховання того часу. Це підтверджує висновок про прикладний характер підготовки, спрямованої на реальні потреби освітньої мережі. Крім того, програма включала суспільно-економічні дисципліни, серед яких економічна географія, політична економія, радянське право та історичний матеріалізм, що засвідчує формування в майбутніх учителів марксистсько-ленінського світогляду як обов'язкового елементу професійної компетентності та підпорядкування педагогічної освіти завданням радянського державного будівництва [ДАВіО. Ф. Р-256. Оп.3, спр. 10, арк. 41].

Зауважимо, що вивчення образотворчого мистецтва в межах підготовчих курсів є показовим з огляду на декілька аспектів. По-перше, включення цієї дисципліни до навчального плану поряд із природничими, гуманітарними та суспільно-політичними предметами свідчить про прагнення до гармонійного, різнобічного розвитку майбутнього вчителя. У цьому простежується вплив класичної педагогічної традиції, яка надавала важливого значення загальнокультурній та естетичній складовій фахової підготовки. По-друге, наявність образотворчого мистецтва у програмі пояснюється практичними потребами «трудової школи», де образотворча діяльність використовувалася як засіб розвитку дитячої творчості, ручної праці, естетичного виховання та наочності у комплексному навчанні. Вчитель, особливо в сільській місцевості, мав виконувати функції єдиного фахівця з естетичного виховання, що робило відповідну підготовку необхідною. По-третє, образотворче мистецтво виступало елементом ширшої інтегративної моделі педагогічної освіти, яка поєднувала науковий, світоглядно-ідеологічний, професійно-педагогічний та художньо-естетичний компоненти. Така поліструктурність засвідчує розуміння вчителя як універсального фахівця, здатного вирішувати широке коло освітніх і виховних завдань.

Водночас слід зауважити, що збереження образотворчого мистецтва в навчальному плані підготовчих курсів засвідчує наступність між дореволюційною та радянською педагогічною освітою. У дореволюційних учительських семінаріях малювання, креслення та чистописання входили до обов'язкових дисциплін, і відмова від цієї традиції не відбулася одразу, що підтверджує поступовий, а не радикальний характер змін в окремих складових освітньої системи.

Статутом Вищих трирічних педагогічних курсів передбачалося створення власних дослідницьких дитячих установ для проходження студентами активної та пасивної педагогічної практики [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп.3, спр. 1222, арк. 100], що засвідчує розуміння керівництвом курсів фундаментального значення практичної складової у підготовці вчителя. Закріплення у статуті положення про власні дослідницькі установи вказує на те, що практика розглядалася не як другорядний, а як невід'ємний і рівноправний компонент фахової підготовки, що потребує спеціальної інфраструктури. Крім того, наголошення на дослідницькому характері цих установ свідчить про прагнення поєднати практичну підготовку з науково-дослідною роботою. Майбутні педагоги мали не просто спостерігати за освітнім процесом або брати в ньому участь, а й вивчати дитину, аналізувати педагогічні явища, що відповідало тогочасним запитам педології та експериментальної педагогіки. З метою забезпечення якісної практичної підготовки у 1922 р. на Вінницьких курсах таку практику було започатковано на базі дослідно-зразкової школи. Однак після першої педконференції 1922 р. цей заклад ліквідували, а його матеріально-технічну базу, вихованців і співробітників передали 1-й трудовій школі ім. Коцюбинського. Відтоді педагогічну практику (як активну для третьокурсників, так і пасивну) організовували в масових закладах соціального виховання, переважно трудшколах (Записки Вінницького українського педагогічного технікуму, 1929).

Таким чином, вищезазначені факти свідчать про нестабільність матеріально-технічного забезпечення педагогічної освіти в ранній радянський період та адаптацію підготовки вчителів до наявних ресурсів. Упродовж наступних років практика втратила свій активний характер і звелася переважно до пасивного вивчення дитячих установ, що свідчить про зниження якості практичної складової професійно-педагогічної підготовки та переважання спостережницької, а не діяльнісної моделі формування педагогічних компетентностей майбутніх учителів

У 1924 р. до «3-х річних педагогічних курсів Соцвиху» перейшла частина майна колишнього Вінницького ІНО – майже вся бібліотека та деяка частина наочного приладдя. Склад педагогічного колективу закладу освіти налічував лише двох колишніх викладачів учительської семінарії, чотирьох викладачів ІНО, та поповнювався «новими елементами» радянської формації. Згідно архівних джерел – до складу викладачів увійшло п’ятеро лекторів колишнього Вінницького ІНО. У січні 1924 р. до складу Педтехнікуму влито студентів Хмільницьких та Тиврівських педкурсів, що були ліквідовані [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп.3, спр. 1221, арк. 27].

Зауважимо, що «Вищі постійні 3-х річні педагогічні курси» було створено на всій території Поділля. Зокрема, як зазначає Т. Зузяк, в ДАВіО зберігаються відомості про Жолобянські трирічні педагогічні курси, Соколівські, Бершадські, Тульчинські, Ольгопільські, Гайсинські, Тиврівські, Хмільницькі, Могилів-Подільські, Немирівські, 3-х річні педагогічні курси в Кам’янець-Подільському імені м. Драгоманова [3] .

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, підготовка вчителів на Поділлі в 1920-ті роки характеризувалася суперечливістю: з одного боку, вона розвивалася в умовах реформ і розширення доступу до освіти, а з іншого – супроводжувалася зниженням якості

підготовки та посиленням ідеологічного контролю. Однією з форм педагогічної освіти Поділля були трирічні педагогічні курси. Освітня діяльність Вінницьких трирічних педагогічних курсів у 1919–1925 рр. відіграла важливу роль у становленні регіональної системи підготовки педагогічних кадрів в умовах суспільно-політичної нестабільності та реформування освітньої галузі. Встановлено, що створення цих курсів було зумовлене гострою потребою у кваліфікованих учителях та необхідністю оперативного забезпечення навчальних закладів Поділля фахівцями. Доведено, що Вінницькі трирічні педагогічні курси виконували не лише освітню, але й просвітницьку функцію, сприяючи поширенню нових педагогічних ідей, методів навчання та виховання в регіоні. Їх діяльність характеризувалася гнучкістю організаційних форм, адаптацією навчальних програм до актуальних потреб часу та орієнтацією на практичну підготовку вчителів. З'ясовано, що, попри складні соціально-економічні умови, нестачу матеріальних ресурсів і часті адміністративні зміни, Вінницькі трирічні педагогічні курси забезпечували підвищення професійного рівня педагогів та сприяли формуванню педагогічної спільноти регіону. Вони стали важливим етапом у розвитку системи педагогічної освіти на Поділлі, заклавши підґрунтя для подальшої інституціоналізації підготовки вчителів. Таким чином, досвід діяльності Вінницьких трирічних педагогічних курсів у зазначений період має значну історико-педагогічну цінність і може бути використаний у сучасних дослідженнях історії освіти, а також у процесі вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. ДАВіО – Державний архів Вінницької області.
2. Записки Вінницького українського педагогічного технікуму. Вінниця : Вид. Вінукрпедтехнікуму, 1929. 132 с.
3. Зузяк Т. Роль трирічних педагогічних курсів у підготовці майбутніх учителів Поділля (1921-1924 рр.). *Вінниччина: минуле та сьогодення.* Краєзнавчі дослідження : матеріали XXXI Вінницької Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції 24-25 вересня 2020 р. (Присвячена 30-річчю з дня проголошення Декларації про державний суверенітет України). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : Твори, 2020. С. 153-155.

REFERENCE

1. DAViO – Derzhavnyi arkhiv Vinnytskoi oblasti [State Archives of Vinnytsia Region]. [in Ukrainian]
2. Zapysky Vinnytskoho ukrainskoho pedahohichnoho tekhnikumu [Notes of the Vinnytsia Ukrainian Pedagogical College]. (1929). Vinnytsia : Vyd. Vinukrpedtekhnikumu. 132 p. [in Ukrainian]
3. Zuziak T. (2020). Rol tryrichnykh pedahohichnykh kursiv u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv Podillia (1921-1924 rr.) [The role of three-year pedagogical courses in the training of future teachers in Podillia (1921-1924)]. Vinnychchyna: mynule ta sohodennia. Kraieznavchi doslidzhennia: materialy XXXI Vinnytskoi Vseuk-rainskoi naukovoi istoryko-kraieznavchoi konferentsii 24-25 veresnia 2020 r.* (Prysviachena 30-richchiu z dnia proholoshennia Deklaratsii pro derzhavnyi suverenitet Ukrainy). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi univer-sytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia : Tvory. pp. 153-155 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОВКОВИНСЬКИЙ Олександр – аспірант 3-го року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: освітня діяльність вінницьких трирічних педагогічних курсів (1919-1925 рр.).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VOVKOVYNSKYI Oleksandr – 3rd year postgraduate student Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University.

Scientific interests: educational activities of the vinnytsk three-year pedagogical courses (1919-1925).

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК: 35:378(477)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-535-541

ЧЕРНУХА Юрій –
аспірант кафедри
цифрових технологій і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7465-118X
e-mail: yurvin@gmail.com

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ В УКРАЇНІ

У публікації представлено всебічний аналіз актуального стану професійної підготовки майбутніх фахівців з управління та адміністрування в Україні в контексті глибинних трансформацій, що відбуваються у системі вищої освіти під впливом соціально-економічних змін, цифрових процесів і євроінтеграційних орієнтирів. Актуальність дослідження зумовлена посиленням значущості управлінської діяльності в різних галузях економіки, потребою приведення освітніх програм у відповідність до вимог ринку праці й чинних державних стандартів, а також необхідністю цілеспрямованого формування у здобувачів вищої освіти професійних, цифрових і загальних (трансверсальних) компетентностей.

Метою статті є визначення ключових тенденцій розвитку підготовки управлінських кадрів, аналіз особливостей реалізації освітніх програм і обґрунтування напрямів їх подальшого вдосконалення. Методологічну базу дослідження становлять методи

аналізу та синтезу, узагальнення й порівняння, а також контент-аналіз освітніх програм і вивчення офіційних нормативно-правових документів та аналітичних звітів у сфері забезпечення якості вищої освіти.

За результатами дослідження встановлено, що система підготовки фахівців у сфері управління та адміністрування в Україні перебуває на етапі переходу до компетентнісно орієнтованої, цифрової та практико-спрямованої моделі навчання. Виокремлено позитивні тенденції, зокрема оновлення змісту освітніх програм, упровадження інноваційних педагогічних технологій, розвиток дуальної форми здобуття освіти, активізацію використання цифрових ресурсів і розширення міжнародної академічної мобільності. Водночас виявлено низку проблем і викликів, серед яких обмежена практична складова підготовки, нерівномірний рівень цифрового забезпечення закладів вищої освіти, необхідність підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників і посилення взаємодії з роботодавцями.

Зроблено висновок, що підвищення ефективності підготовки управлінських кадрів потребує комплексної модернізації освітніх програм, поглиблення міждисциплінарної та цифрової інтеграції, розширення практикоорієнтованих і дуальних форматів навчання, а також удосконалення внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості вищої освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, управлінська освіта, компетентнісний підхід, модернізація освіти, цифровізація навчання, цифровізація, дуальна освіта, освітні програми.*

CHERNUKHA Yurii –
graduate student of the Department of Digital Technologies and Professional Education
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7465-118X
e-mail: yurvin@gmail.com

THE CURRENT STATE OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MANAGEMENT AND ADMINISTRATION IN UKRAINE

The publication presents a comprehensive analysis of the current state of professional training of future specialists in management and administration in Ukraine in the context of deep transformations taking place in the higher education system under the influence of socio-economic changes, digital processes and European integration guidelines. The relevance of the study is due to the increasing significance of management activities in various sectors of the economy, the need to bring educational programs in line with the requirements of the labor market and current state standards, as well as the need for targeted formation of professional, digital and general (transversal) competencies in higher education applicants.

The purpose of the article is to identify key trends in the development of management training, analyze the features of the implementation of educational programs and substantiate the directions of their further improvement. The methodological basis of the study is the methods of analysis and synthesis, generalization and comparison, as well as content analysis of educational programs and the study of official regulatory documents and analytical reports in the field of quality assurance of higher education.

The results of the study found that the system of training specialists in the field of management and administration in Ukraine is at the stage of transition to a competency-based, digital and practice-oriented model of education. Positive trends were identified, in particular, updating the content of educational programs, introducing innovative pedagogical technologies, developing a dual form of education, activating the use of digital resources and expanding international academic mobility. At the same time, a number of problems and challenges were identified, including the limited practical component of training, the uneven level of digital support of higher education institutions, the need to improve the digital competence of scientific and pedagogical staff and strengthen interaction with employers. It was concluded that increasing the efficiency of training management personnel requires a comprehensive modernization of educational programs, deepening interdisciplinary and digital integration, expanding practice-oriented and dual training formats, as well as improving internal and external mechanisms for ensuring the quality of higher education.

Key words: *professional training, management education, competency-based approach, modernization of education, digitalization of learning, digitalization, dual education, educational programs.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються у системі вищої освіти України під впливом суспільних, економічних та управлінських змін, зумовлюють підвищену увагу до підготовки майбутніх фахівців у галузі управління та адміністрування. Зростання значущості управлінської діяльності в різних сферах, поширення сучасних управлінських технологій, розвиток цифрових інструментів та орієнтація на європейські освітні практики потребують системного оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки відповідних фахівців.

У цьому контексті актуалізується необхідність аналізу сучасного стану підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування в Україні, що дозволяє визначити основні тенденції її розвитку, особливості реалізації освітніх програм і напрями подальшого вдосконалення з урахуванням вимог державних стандартів та потреб ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки майбутніх фахівців у галузі управління та адміністрування посідають вагоме місце у наукових дослідженнях українських і зарубіжних науковців, зокрема в аспекті трансформації системи вищої освіти, реалізації компетентнісної моделі навчання та узгодження освітніх програм із запитами сучасного ринку праці. У межах наукових розвідок значну увагу зосереджено на обґрунтуванні теоретичних і методологічних основ професійної підготовки управлінських кадрів, формуванні ключових управлінських компетентностей, розвитку лідерських якостей і управлінської культури здобувачів вищої освіти.

Самостійний напрям досліджень становить вивчення змісту та структури освітніх програм з управління та адміністрування, зокрема їх відповідності результатів навчання вимогам стандартів вищої освіти й очікуванням роботодавців. Окрім цього, у наукових публікаціях розглядаються питання оновлення форм і методів

навчання, упровадження інтерактивних, проєктно орієнтованих та цифрових технологій у процес професійної підготовки майбутніх управлінців.

Поряд із цим у сучасному науковому дискурсі посилюється увага до проблем імплементації європейських освітніх практик, забезпечення якості підготовки фахівців управлінського спрямування та посилення практичної складової освітнього процесу. Водночас, попри значну кількість наукових напрацювань, питання комплексного аналізу сучасного стану підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування в Україні з урахуванням актуальних освітніх змін залишається недостатньо систематизованим, що зумовлює актуальність цієї статті.

Метою статті є комплексний аналіз сучасного стану підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування в Україні з метою виявлення провідних тенденцій, характеристик освітніх програм і напрямів їх подальшого розвитку.

Методи дослідження. Застосовано методи порівняння, узагальнення, синтезу та аналізу для вивчення сучасного стану підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування. Проведено контент-аналіз освітніх програм та проаналізовано офіційні звіти МОН, НАЗЯВО.

Підготовка майбутніх управлінців та адміністраторів сьогодні належить до ключових завдань системи вищої освіти України. В умовах інтеграції в європейський і світовий освітній простір українські заклади вищої освіти (ЗВО) дедалі більше орієнтуються на компетентнісний підхід, який має забезпечити здатність здобувачів ефективно діяти в умовах цифрової трансформації, глобалізації економіки й загострення конкуренції на ринку праці [1; 2].

Нормативно-правова база підготовки фахівців у сфері менеджменту та адміністрування ґрунтується на Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), стандартах спеціальностей 073 «Менеджмент» і 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», а також на державних програмах розвитку інноваційної економіки. Важливе значення має Національна рамка кваліфікацій, яка спрямовує освітній процес на досягнення результатів навчання, узгоджених з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF) [3].

Сучасна підготовка управлінських кадрів демонструє низку позитивних тенденцій. По-перше, відбувається системне оновлення освітніх програм із орієнтацією на потреби роботодавців і запити ринку [4]. По-друге, до навчання впроваджуються інноваційні методики: проєктне навчання, елементи дуальної освіти, бізнес-симуляції, кейс-метод, що сприяють набуттю практичного досвіду прийняття управлінських рішень [5,6]. По-третє, посилюється використання цифрових освітніх ресурсів і дистанційних платформ, що забезпечує безперервність і доступність навчання [7].

Разом із тим зберігається низка проблем. Серед них: недостатня практична підготовка студентів, слабка скоординованість ЗВО з бізнес-середовищем і нерівномірне забезпечення університетів сучасними цифровими технологіями [8]. Додатковим викликом є потреба якісної міждисциплінарної інтеграції – поєднання управлінських, економічних, правових та інформаційних знань [9].

Вагомою складовою є міжнародний вимір підготовки управлінців. Участь українських університетів у програмах мобільності (Erasmus+, Horizon Europe тощо) відкриває студентам можливості навчання за кордоном, засвоєння кращих практик бізнес-адміністрування та їх адаптації до українських умов [10]. Це формує глобальне мислення, здатність працювати в міжкультурному середовищі та підвищує шанси випускників на міжнародному ринку праці [11].

Отже, нинішній етап підготовки майбутніх фахівців у сфері управління та адміністрування в Україні можна визначити як фазу активної модернізації, що поєднує національні традиції з європейськими стандартами, цифровими технологіями, тіснішою співпрацею з бізнесом і розширенням міжнародного партнерства. Водночас необхідно й надалі посилювати практичну складову навчання, розвивати взаємодію з роботодавцями та забезпечувати студентам широкий доступ до сучасних інформаційно-комунікаційних ресурсів [1; 11].

У контексті трансформації освіти особливого значення набуває впровадження інноваційних технологій і методик, спрямованих на розвиток професійних та особистісних компетентностей здобувачів. Переосмислення ролі цифрового середовища, практико-орієнтовані моделі навчання та компетентнісний підхід підвищують якість підготовки й гнучкість випускників на динамічному ринку праці.

Цифровізація освітнього процесу охоплює такі інструменти, як системи управління навчанням (LMS), масові відкриті онлайн-курси (MOOC), відкриті освітні ресурси, адаптивні навчальні системи, інструменти аналітики й автоматизованого оцінювання. Їхнє значення виходить за межі простого доступу до матеріалів: вони трансформують модель навчання від традиційних лекцій до змішаних, перевернутих і персоналізованих форматів. При цьому ефективність таких платформ значною мірою визначається рівнем цифрової грамотності викладачів і наявністю інституційної підтримки.

У технічних ЗВО доцільним є розгортання систем професійного розвитку викладачів на основі міжнародних рамок, зокрема DigCompEdu. Важливими є застосування відкритих стандартів обміну даними (SCORM, xAPI), забезпечення інклюзивності навчального середовища та надійного захисту персональних даних студентів [12; 13].

Практична складова освітніх програм є ключовим чинником формування готовності студентів до професійної діяльності. Міжнародний досвід демонструє, що поєднання аудиторного навчання зі стажуваннями й оплачуваною роботою на підприємствах у форматі дуальної освіти підвищує конкурентоспроможність випускників і зміцнює зв'язок освіти з реальними потребами ринку.

В Україні дуальна форма здобуття освіти запроваджується поетапно, однак уже наявні перші позитивні результати, особливо в підготовці студентів технічних спеціальностей. Такий формат дозволяє поєднувати навчання із практичною діяльністю, набувати компетентностей у тісній взаємодії з роботодавцями [14,15]. Важливими умовами виступають ефективні механізми партнерства «університет – підприємство», наявність наставників на виробництві та систематична оцінка результатів практики з використанням е-портфоліо і компетентнісних рубрик.

Останніми роками дуальна освіта в менеджменті набуває щораз більшого поширення. Її реалізація спирається на нормативні документи МОН і урядові концепції та передбачає укладання типових тристоронніх угод між ЗВО, студентом і роботодавцем, закріплення наставника, погоджені індивідуальні графіки й інтеграцію виробничих завдань у результати навчання. Рекомендована частка навчання на робочому місці становить приблизно 25–60% від загального обсягу програми, що сприяє формуванню професійних компетентностей на основі реальних кейсів.

Пілотні проєкти 2019–2023 рр. засвідчили розширення спектру закладів, спеціальностей і компаній-партнерів, а також позитивну динаміку щодо частки студентів, які залишаються працювати на підприємствах після завершення навчання. Водночас ефективність дуальної моделі значною мірою залежить від якісної координації між ЗВО та бізнесом, врегулювання правових і фінансових аспектів і створення механізмів оцінювання результатів навчання у виробничому середовищі.

Сучасні стандарти вищої освіти орієнтують університети на компетентнісну модель, яка передбачає розвиток у студентів не лише фахових, а й загальних, або трансверсальних, компетентностей. Особливе місце серед них посідають «м'які» навички: комунікація, критичне мислення, командна робота, адаптивність тощо.

Дослідження показують, що саме soft skills дедалі більше визначають успішність працевлаштування й кар'єрне зростання випускників в умовах цифрової економіки. Міжнародні огляди ринку праці фіксують стале зростання попиту на аналітичне мислення, лідерство, співпрацю й гнучкість, що вимагає їх цілеспрямованого розвитку в освітніх програмах менеджменту [16].

Для формування «м'яких» навичок найефективнішими визнають інтерактивні методи: проєктне та кейс-навчання, командні завдання, тренінги, симуляції, ігрофікацію, упровадження мікросертифікацій (micro-credentials), які дозволяють гнучко фіксувати здобуті компетентності. Важливим завданням є створення цілісної системи оцінювання soft skills, яка поєднує якісні інструменти (саморефлексивні звіти, відгуки менторів) і кількісні підходи (рубрики, електронні портфоліо).

У відповідь на потребу розвитку таких навичок ЗВО активно впроваджують кейс-метод, ділові ігри, бізнес-симуляції та тренінги. Кейс-метод забезпечує перенесення теоретичних знань у реальні управлінські ситуації, сприяє розвитку критичного мислення, співпраці й комунікативних умінь. Систематичні огляди підтверджують його переваги порівняно з традиційними лекціями та іншими форматами навчання. Бізнес-симуляції демонструють істотний вплив на якість управлінських рішень і рефлексію студентів, що підтверджують сучасні дослідження.

Рекомендації щодо інтеграції таких підходів у дуальну освіту менеджерів включають: укладання типових тристоронніх договорів із визначенням результатів навчання та параметрів оцінювання soft skills; планування значної частки кредитів на виробничі модулі з реальними кейсами; поєднання кейс-дискусій, бізнес-симуляцій і тренінгів із обов'язковою рефлексією (reflection logs, peer review, портфоліо); проведення спільного рубіжного оцінювання з наставниками підприємств за компетентнісними критеріями.

Український контекст підготовки управлінців характеризується низкою системних труднощів. Серед основних: невідповідність змісту навчальних програм актуальним потребам ринку праці, недостатня практична спрямованість і фрагментарність проходження практик, обмежене фінансування й нестача стимулів для активної участі підприємств, особливо малого та середнього бізнесу, у дуальному навчанні.

Також відзначається слабка інтеграція з міжнародними програмами мобільності, що обмежує доступ до передових практик та ресурсів, а ще – дефіцит сучасних навчально-методичних матеріалів українською мовою й недостатній досвід викладачів у використанні новітніх управлінських і педагогічних технологій. Українські аналітичні дослідження й звіти пілотних проєктів рекомендують посилити узгодження програм із роботодавцями, підтримувати стажування викладачів на підприємствах, запроваджувати фінансові й нефінансові стимули для бізнесу, а також розвивати україномовні навчально-методичні комплекси.

До додаткових українських викликів належать нерівномірна цифрова забезпеченість ЗВО, недостатній розвиток внутрішніх систем забезпечення якості, низький рівень підготовки викладачів у сфері цифрової педагогіки та сучасних методів оцінювання, а також потреба адаптації підготовки управлінців до завдань повоєнного відновлення. Йдеться, зокрема, про наголос на антикризовому лідерстві, адаптивності та цифровій грамотності.

Для підвищення якості підготовки фахівців у сфері управління доцільно реалізувати кілька стратегічних напрямів. По-перше, здійснювати системну модернізацію навчальних програм з урахуванням компетентнісних стандартів, зокрема стандарту зі спеціальності 073 «Менеджмент», що чіткіше орієнтує підготовку на формування професійних і трансверсальних компетентностей. По-друге, розширювати масштаби дуальної освіти, водночас удосконалюючи правові та фінансові механізми залучення роботодавців.

Гармонізація освітніх програм із міжнародними рамками компетентностей має включати адаптацію профілів випускників до європейських рамок цифрових та підприємницьких компе-

тентностей (зокрема EntreComp), а також до європейських рекомендацій у сфері цифрової освіти. Практично це передбачає спільну розробку навчальних модулів разом із роботодавцями (co-design), впровадження дуальних траєкторій, стажувань і партнерств «університет – підприємство» для спільного фінансування лабораторій та практико-орієнтованих курсів.

Змістово важливим є обов'язкове включення до програм курсів з управління бізнес-процесами (BPM), процесного моделювання, аналітики й process mining, оскільки BPM поєднує менеджмент і IT-інструменти для оптимізації операцій і прийняття рішень. Паралельно слід розвивати підприємницькі компетентності студентів (за моделлю EntreComp), залучати їх до стартап-проєктів і діяльності бізнес-інкубаторів, надаючи досвід проходження всього циклу – від ідеї до виходу на ринок.

Перспективні напрями розвитку включають: посилення партнерств із роботодавцями (стажування, дуальні програми, проєктна робота); гармонізацію стандартів і методик із європейськими рамками та активну участь у міжнародних проєктах; створення національної стратегії підвищення цифрової компетентності викладачів і стандартних механізмів оцінювання цифрових навичок студентів; розбудову системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості.

Серед практичних кроків виокремлюються: регулярний перегляд програм за участі роботодавців і секторних рад; модульна структура з обов'язковими курсами з BPM і підприємництва; розширення дуальної освіти; цільове фінансування цифрової інфраструктури та мікротренінгів для викладачів; стимулювання академічної мобільності та визнання компетентностей.

Дослідження сучасного стану підготовки фахівців у галузі управління та адміністрування в Україні засвідчує поступовий перехід до компетентнісно орієнтованої, цифрової та практико-орієнтованої моделі вищої освіти. Ці зміни зумовлені цифровізацією економіки, оновленням професійних стандартів, інтеграцією до Європейського освітнього простору й потребою готувати фахівців, здатних працювати в умовах автоматизованих бізнес-процесів.

Освітні програми з менеджменту дедалі частіше поєднують класичні управлінські підходи з сучасними цифровими інструментами управління підприємствами. До навчальних планів активно інтегруються дисципліни, пов'язані з інформаційними технологіями, управлінням даними, цифровими комунікаціями, моделюванням бізнес-процесів, використанням систем ERP, CRM та BPM. Це сприяє формуванню не лише традиційних управлінських умінь, а й цифрової грамотності та готовності працювати з корпоративними інформаційними системами й аналітичними платформами.

Серед позитивних тенденцій – розширення міжнародного співробітництва університетів, участь у програмах академічної мобільності, зростання уваги до розвитку підприємницьких, цифрових та аналітичних компетентностей, широке впровадження інноваційних педагогічних технологій (кейс-метод, проєктне навчання, симуляції, гейміфікація). Активне використання електронних платформ (Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, Canvas тощо) посилює інтерактивність навчання й формує навички роботи у віртуальному середовищі.

Водночас виявлено низку бар'єрів: обмежена інтеграція практичного управлінського досвіду в навчання, недостатній розвиток дуальної освіти, нерівний доступ ЗВО до сучасної цифрової інфраструктури, потреба в підвищенні цифрової компетентності викладачів і періодичному оновленні змісту дисциплін відповідно до потреб бізнесу.

У підготовці управлінців усе важливішим стає розвиток системного мислення, здатності до ґрунтовного аналізу та розуміння підприємства як цілісної інформаційно-економічної системи. Студенти мають опановувати не лише теорію менеджменту, а й практику побудови, аналізу та оптимізації бізнес-процесів із використанням сучасних засобів моделювання (BPMN, ARIS, Bizagi, Microsoft Visio тощо).

Подальше підвищення ефективності підготовки можливе за умови системної інтеграції інформаційних технологій, моделей бізнес-процесів і аналітичних інструментів у зміст та організацію освітнього процесу, а також за наявності узгоджених політик, цільових інвестицій в інфраструктуру та підтримки професійного розвитку викладачів і студентів. Це створить підґрунтя для формування компетентного управлінця нового покоління, здатного ефективно діяти в цифровій економіці й керувати складними соціально-економічними системами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Сьогоденні суспільно-економічні виклики актуалізують потребу в системному оновленні освітніх програм підготовки фахівців у сфері управління. Таке оновлення передбачає: включення компетентностей цифрового управління, бізнес-процесного моделювання та аналізу даних до професійних стандартів підготовки управлінців; розширення взаємодії закладів вищої освіти з бізнес-середовищем з метою розвитку дуальної освіти та практикоорієнтованого навчання; інтеграцію міждисциплінарних освітніх компонентів, що поєднують економіку, менеджмент, інформаційні технології та бізнес-аналітику; створення навчальних бізнес-лабораторій і цифрових тренажерів для моделювання та відпрацювання управлінських рішень; забезпечення безперервного підвищення рівня цифрової компетентності науково-педагогічних працівників.

Таким чином, сучасна система підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування в Україні поступово трансформується в цифрово-гуманітарну модель освіти, зорієнтовану на інноваційність, підприємницьке мислення та розвиток цифрової грамотності. Підвищення результативності такої підготовки можливе за умови комплексної інтеграції інформаційних технологій, бізнес-процесних моделей і аналітичних інструментів у зміст, орга-

нізаційні форми та методи освітньої діяльності. Це створює підґрунтя для формування управлінця нового покоління, здатного ефективно функціонувати в умовах цифрової економіки та здійснювати управління складними соціально-економічними системами на основі використання сучасних інформаційних технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок у межах проблематики підготовки фахівців галузі управління та адміністрування в Україні пов'язані з необхідністю поглибленого вивчення трансформацій освітніх моделей в умовах цифровізації та соціально-економічних змін. Подальші дослідження доцільно спрямувати на оцінювання ефективності впровадження цифрових технологій, інструментів бізнес-аналізу та моделювання бізнес-процесів у професійну підготовку управлінців, а також на визначення рівня сформованості відповідних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Важливим напрямом подальших досліджень є аналіз механізмів інтеграції закладів вищої освіти, бізнес-структур і органів публічного управління в контексті розвитку дуальної освіти та практикоорієнтованих форм навчання. Окремої уваги потребує порівняльне дослідження вітчизняних і зарубіжних моделей підготовки фахівців управління та адміністрування з метою адаптації кращих міжнародних практик до національної освітньої системи.

Перспективним є подальше наукове обґрунтування міждисциплінарного підходу в управлінській освіті, зокрема дослідження впливу інтеграції економічних, управлінських, інформаційних і гуманітарних компонентів на формування системного управлінського мислення майбутніх фахівців. Також актуальним є вивчення питань професійного розвитку науково-педагогічних працівників у сфері цифрового управління та використання інноваційних освітніх технологій.

Подальші дослідження доцільно спрямувати й на розроблення критеріїв та індикаторів якості підготовки фахівців управління та адміністрування з урахуванням викликів цифрової економіки, кризових і відновлювальних процесів, що відбуваються в Україні. Реалізація зазначених напрямів сприятиме теоретичному обґрунтуванню та практичному вдосконаленню системи підготовки управлінських кадрів відповідно до сучасних потреб суспільства та економіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ачкасова Л. М. Проблеми впровадження дуальної освіти в Україні. Матеріали/статті (Харків). 2024. С. 1–4.

2. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2022.

3. European Qualifications Framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

4. Кузьмінський А. І. Інноваційні освітні програми з менеджменту: сучасний досвід українських університетів. *Педагогічні науки.* 2021. № 3. С. 112–119.

5. Андрущенко В. П. Освітні технології формування управлінських компетентностей студентів. *Вища школа.* 2022. № 1. С. 33–40

6. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. New Jersey: Pearson, 2015.

7. Allen I. E., Seaman J. Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report. Babson Survey Research Group, 2020.

8. Морзе Н. В., Вембер В. В. Формування цифрової підготовки керівника в умовах цифрової трансформації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. Т. 82. №2. С. 156–168.

9. Mintzberg H. Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development. San Francisco: Berrett-Koehler, 2009.

10. Tempus. Higher Education in Ukraine: National Report. Brussels: European Commission, 2018.

11. Knight J. Internationalization of Higher Education: Challenges and Opportunities. *International Journal of Educational Development*. 2020. Vol. 74. P. 102–110.

12. Global Education Monitoring Report Team. Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023. Paris : UNESCO, 2023. (GEM Report). URL: https://unesco.org

13. OECD. Digital higher education: emerging quality standards, practices and supports. OECD Working Paper EDU/WKP (2022) 19. Paris : OECD Publishing, 2022. 97 p.

14. Київська школа економіки. Дуальна освіта для державних службовців: виклики та практики : звіт. Київ : KSE, 2021. 214 с.

15. Міністерство освіти і науки України. Дуальна освіта. Офіційний вебпортал МОН України. URL: https://mon.gov.ua

16. Gupta S. K., Srivastava T. Assessment in undergraduate competency-based medical education: a systematic review. *Cureus.* 2024. Т. 16. № 4.

REFERENCE

1. Achkasova, L. M. (2024). Problemy vprovadzhennja dual'noji osvity v Ukrajini [Problems of implementing dual education in Ukraine]. Materialy / statti Kharkiv. S. 1–4. [in Ukrainian]

2. OECD. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing. [in English]

3. European Qualifications Framework. (2017). Luxembourg : Publications Office of the European Union. [in English]

4. Kuz'mins'kyj, A. I. (2021). Innovacijni osvitni programy z menedzhmentu: suchasnyj dosvid ukrajins'kyh universytetiv [Innovative educational programs in management: modern experience of Ukrainian universities]. Pedagogichni nauky. №3. S. 112–119. [in Ukrainian]

5. Andrushchenko, V. P. (2022). Osvitni tehnologiji formuvannja upravlins'kyh kompetentnostej studentiv [Educational technologies for the formation of students' managerial competencies]. Vyshcha shkola. №1. S. 33–40. [in Ukrainian]

6. Kolb, D. (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. New Jersey : Pearson. [in English]

7. Allen, I. E., Seaman, J. (2020). Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report. Babson Survey Research Group. [in English]

8. Morze, N. V., Vember, V. V. (2021). Formuvannja cyfrovoji pidgotovky kerivnyka v umovah cyfrovoji transformaciji osvity [Formation of digital training of a manager in the conditions of digital transformation of education]. Informacijni tehnologiji i zasoby navchannja. 82(2). S. 156–168. [in Ukrainian]

9. Mintzberg, H. (2009). Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development. San Francisco : Berrett-Koehler. [in English]

10. Tempus (2018). Higher Education in Ukraine: National Report. Brussels : European Commission. [in English]

11. Knight, J. (2020). Internationalization of Higher Education: Challenges and Opportunities. International Journal of Educational Development. №74. Pp. 102–110. [in English]

12. Global Education Monitoring Report Team. (2023). Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023 [Technology in education: A tool on whose terms?]. Paris : UNESCO. (GEM Report). URL: https://unesco.org [in English]

13. OECD. (2022). Digital higher education: emerging quality standards, practices and supports. OECD Working Paper EDU/WKP(2022)19. Paris : OECD Publishing. 97 p. [in English]

14. Kyjivs'ka shkola ekonomiky [Kyiv School of Economics]. (2021). Dual'na osvita dlja derzhavnyh sluzhbovciv: vyklyky ta praktyky [Dual education for civil servants: challenges and practices] : zvit. Kyiv : KSE. 214 p. [in Ukrainian]

15. Ministerstvo osvity i nauky Ukrajiny [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (n.d.). Dual'na osvita [Dual education]. Oficijnyj vebportal MON Ukrajiny [Official web portal of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: https://mon.gov.ua [in Ukrainian]

16. Gupta, S. K., Srivastava, T. (2024). Assessment in undergraduate competency-based medical education: a systematic review. Cureus. 16(4). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРНУХА Юрій – аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: сучасний стан підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERNUKHA Yurii – graduate student of the Department of Digital Technologies and Professional Education Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky.

Scientific interests: the current state of training future specialists in the field of management and administration in Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.013.3:81'242
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-541-545

ЮСЬКОВ Олександр –
аспірант 1-го року навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1340-2979
e-mail: o.yuskov@vspu.edu.ua

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ПОДІЛЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.)

Стаття присвячена комплексному історико-педагогічному дослідженню генези та особливостей становлення професійної іншомовної підготовки на Поділлі у з період другої половини XIX – першої половини XX століття. У роботі здійснюється ретроспективний аналіз освітніх процесів, що відбувалися на теренах Подільського краю, який у зазначений час виступав специфічним соціокультурним пограниччям, де перетиналися впливи української, польської, єврейської та західноєвропейської інтелектуальних традицій.

Метою дослідження є виявлення ключових етапів формування системи навчання іноземних мов та з'ясування чинників, що зумовили трансформацію мовної освіти від елітарно-академічної до професійно-орієнтованої. Доведено, що у другій половині XIX століття вивчення іноземних мов (переважно латинської, грецької, французької, німецької) відбувалося у чоловічих класичних та жіночих гімназіях, духовних чоловічих та жіночих єпархіальних училищах. Особливу увагу в статті приділено аналізу діяльності освітніх осередків Кам'янця-Подільського та Вінниці. Висвітлено роль перших інститутів народної освіти (ІНО) у 20-х роках XX століття, які заклали підвалини для підготовки професійних кадрів – викладачів іноземних мов у нових політико-економічних умовах. Доведено, що професійна іншомовна підготовка на Поділлі пройшла складний шлях від супутньої дисципліни до самостійного напряму професійної освіти. Поділля стало потужним освітнім хабом. Створення чоловічих та жіночих гімназій, а згодом – Інститутів народної освіти, заклало фундамент для формування перших фахових вимог до вчителя іноземної мови як окремої професії. Доведено, що Поділля виступало своєрідним «культурним порубіжжям», де західноєвропейські освітні впливи зустрічалися з місцевими традиціями. Це зумовило високу затребуваність іноземних мов у торговельній, ремісничій та інтелектуальній сферах регіону. Доведено, що досвід діяльності закладів освіти Поділля може слугувати підґрунтям для вдосконалення системи й організації сучасного освітньо-виховного процесу в педагогічних закладах освіти України з іншомовної підготовки.

Ключові слова: *чоловічі духовні училища, жіночі єпархіальні училища, жіноча гімназія, чоловіча гімназія, Поділля, іншомовна освіта, стародавні мови, нові мови, Інститут Народної освіти, учительський інститут.*

YUSKOV Oleksandr –
First-Year Postgraduate Student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1340-2979
e-mail: o.yuskov@vspu.edu.ua

HISTORICAL ORIGINS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN PODILLIA (SECOND HALF OF THE 19TH - FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY)

The article is devoted to a comprehensive historical and pedagogical study of the genesis and features of the formation of professional foreign language training in Podillia in the period from the second half of the 19th - first half of the 20th century. The work carries out a retrospective analysis of educational processes that took place in the territory of the Podillia region, which at that time was a specific socio-cultural borderland, where the influences of Ukrainian, Polish, Jewish and Western European intellectual traditions intersected.

The purpose of the study is to identify key stages in the formation of the foreign language teaching system and to clarify the factors that led to the transformation of language education from elite-academic to professionally-oriented. It is proven that in the second half of the 19th century, the study of foreign languages (mainly Latin, Greek, French, German) took place in men's classical and women's gymnasiums, religious men's and women's diocesan schools. The article pays special attention to the analysis of the activities of educational centers in Kamianets-Podilskyi and Vinnytsia. The role of the first institutes of public education (INE) in the 1920s, which laid the foundation for the training of professional personnel - teachers of foreign languages the new political and economic conditions, is highlighted. It is proven that professional foreign language training in Podillia has gone a difficult path from a related discipline to an independent direction of professional education. The experience of this period, which combined a deep philological base with an orientation towards the practical use of the language, is extremely relevant for the modern reform of pedagogical education and the improvement of foreign language education strategies in Ukraine.

Key words: *men's theological schools, women's diocesan schools, women's gymnasium, men's gymnasium, Podillia, foreign language education, ancient languages, new languages, Institute of Public Education, teacher training institute.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Для досягнення Україною ключових цілей сталого розвитку надзвичайно важливим є створення інноваційної системи підготовки вчителів у сфері іншомовної освіти. Така система має ґрунтуватися на відкритості до змін, суспільного обговорення, а також бути спрямованою на підвищення статусу педагогів у державі. Втілення цих пріоритетів передбачає звернення до освітньої спадщини видатних науковців і практиків минулого.

Сучасні реформи педагогічної освіти в Україні здійснюються в межах стратегічного курсу на інтеграцію до європейського освітнього простору. Це особливо помітно у сфері вивчення іноземних мов, де вже тривалий час впроваджуються рекомендації Ради Європи щодо навчання, викладання та оцінювання мов.

Рівень академічної, професійної та особистісної мобільності сучасної людини значною мірою визначається володінням найпоширенішими іноземними мовами. Відтак якісна іншомовна освіта є важливим чинником успішної самореалізації особистості в майбутньому.

У цьому контексті національний досвід іншомовної освіти становить особливу цінність, оскільки на українських землях з давніх часів складалося середовище, сприятливе до опанування іноземних мов.

Однією з ключових проблем розвитку професійної іншомовної підготовки на Поділлі в першій чверті XX століття залишалася фахова підготовка вчителів. Вагому роль у формуванні особистості педагога регіону відігравали заклади освіти Поділля.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Сучасні дослідники висвітлюють різні аспекти підготовки вчителя. Питанням становлення педагогічної освіти й підготовки педагогічних кадрів в Україні займаються такі українські вчені: Л. Вовк, М. Євтух, Т. Зузяк, О. Лавріненко, В. Майборода, М. Ярмаченко. Історико-педагогічному дослідженню окремих аспектів розвитку вітчизняної системи іншомовної професійної підготовки присвячені праці В. Безлюдної, І. Волотівська, О. Місечко, Н. Сейко, С. Хмелівської та ін. Проте історіографічний огляд наукової літератури засвідчує, що питання становлення іншомовної професійної підготовки в освітніх закладах Поділля висвітлено недостатньо.

Метою статті є висвітлення історичних витоків становлення професійної іншомовної підготовки на Поділлі (друга половина XIX – перша половина XX ст.)

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження еволюції іншомовної підготовки в освітніх закладах Поділля у другій половині XIX – першій половині XX століття, а також аналіз методик викладання іноземних мов, структури підручників і навчальних матеріалів, узагальнення педагогічного досвіду викладачів із урахуванням суспільно-політичних та соціально-економічних умов становлять надзвичайно цінну основу для подальшого впровадження цих напрацювань у систему педагогічної освіти України в післявоєнний період XXI століття.

В освітніх закладах Поділля активно впроваджувалися й вивчалися нові європейські та стародавні мови, приділялася увага культурним надбанням інших народів, формувалися сталі традиції іншомовної освіти. Це свідчить про глибоке європейське коріння та устремління наших предків.

Зокрема, в духовних повітових чоловічих училищах Поділля вивчалися французька, німецька та єврейська мови ще у першій половині XIX століття, вивчення мов відбувалося за вибором. Упродовж 1867–1870 рр. відбулося вдосконалення методики викладання уроків з іноземних мов у духовних училищах. Особливу увагу було акцентовано на тому, що в духовних училищах перевага надавалася буквальному заучуванню вихованцями уроків на пам’ять. Викладачам було рекомендовано чітко пояснювати учням матеріал, більше звертати увагу на процес розуміння учнями навчального матеріалу [4].

В жіночих училищах духовного відомства (м. Кам’янць-Подільський) та єпархіальних жіночих училищах (м. Тульчин) згідно зі статутом 1868 р. до необов’язкових предметів відносилися нові мови. Аналіз низки архівних документів свідчить, у 1884–1885 н. р. в Тульчинському єпархіальному училищі французьку мову вивчали вже 25 % учениць, проте у 1905–1906 н. р. в

французька мова викладалася уже в усіх 5-их класах. Особлива увага зосереджувалася на виконанні письмових робіт з нових мов та доборі їх тематики, яка мала бути послідовною, відповідати віковим особливостям і можливостям вихованок. Під час призначення таких робіт враховувалися як аспекти формального розвитку, так і формування навичок грамотного літературного й граматично правильного письма, а також усвідомлене засвоєння вивченого матеріалу, уміння стилістично та логічно викладати власні думки [ДАХмО, ф. 315. оп.1, спр.465, арк. 80].

Як зазначає Т. Зузяк, «з уведенням в дію «Статуту єпархіальних жіночих училищ» змінювався і статус випускниць училища – вони отримали право на звання домашньої вчительки, що на практиці означало можливість обіймати посади вчительок початкової школи» [5].

В чоловічих гімназіях Поділля наприкінці XIX – першій чверті XX століття викладалися польська, латинська, грецька, французька та німецькі мови. Згідно нового статуту гімназій у 1828 р. було введено грецьку мову та збільшено години на вивчення латинської та німецької мов, окрім того вивчалися і нові мови – німецька та французька. Після запровадження у 1843 році обов'язкового вивчення грецької мови стародавні мови посіли стале місце в навчальних планах гімназій. Слід зазначити, що введення обов'язкового курсу грецької мови було зумовлене переважно політичними мотивами, зокрема прагненням забезпечити релігійно-моральне виховання учнів в імперському дусі. Водночас уже в 1852 році, після впровадження нових навчальних планів для гімназій, кількість годин, відведених на вивчення грецької мови, було скорочено. Особливістю чоловічих гімназій Поділля було те, що до 1847 р. польська мова була обов'язковою для вивчення [6].

У 1864 році було ухвалено новий «Статут гімназій», відповідно до якого гімназії поділялися на класичні, реальні та прогімназії. Згідно з цим статутом реальні гімназії були прирівняні до класичних, однак вивчення стародавніх мов – латинської та грецької – у них було замінено курсами сучасних європейських мов, зокрема французької, німецької та англійської. У 1871 р. новий «Статут гімназій та прогімназій» виділив гімназії як самостійні середні освітні заклади з вивченням стародавніх мов (латинської та грецької), які вичалися в обсязі 49 год. на тиждень та 36 год. на тиждень відповідно. Одним із нововведень статуту стали дидактичні засоби, спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів. Зокрема, значну увагу було приділено письмовим вправам зі стародавніх мов, кількість яких становила від шести до восьми щодня, тоді як з німецької та французької мов такі роботи виконувалися лише двічі на місяць. Наведемо статистичні відомості, зокрема, у Кам'янець-Подільській гімназії у 1887 р. навчалось з 495 учнів німецькій мові навчалися 160 учнів, французькій – 221 учень [ДАВіО, ф. 319. оп.1, спр.407, арк. 18].

З 60-х рр. XIX значний внесок у підготовку вчителів на Поділлі зробили жіночі середні заклади освіти – гімназії, де володіння новими мовами набуло значного поширення. Як зазначає О. Місечко «жіноча освіта суттєво посприяла заповненню вакансій домашніх учительок іноземних мов власними кадрами замість учителів-іноземців» [7]. Від часу заснування у 1858 році перших середніх жіночих навчальних закладів Відомства імператриці Марії – маріїнських жіночих училищ (м. Камянець-Подільський), які згодом були перейменовані на гімназії, вони також виконували функцію підготовки дівчат до педагогічної діяльності. У цих закладах нові іноземні мови (французька та німецька) посідали пріоритетне місце у формуванні майбутніх домашніх учительок. Популярність іноземних мов як важливої складової домашньої освіти зумовила значний обсяг їх викладання в навчальних планах жіночих гімназій: на вивчення французької мови протягом усього періоду навчання відводилося 28 тижневих годин, а німецької – 23 години [7]. До змісту іншомовної освіти в жіночих гімназіях входило читання історичної, філософської та ораторської прози XVIII–XIX століть, драматичних творів, а також романів Вальтера Скотта, Джорджа Байрона і Альфреда Теннісона. Вивчення давніх мов мало переважно виховне та світоглядне спрямування, тоді як опанування нових іноземних мов вирізнялося прагматичним і комунікативним значенням Упродовж декількох десятиліть навчальні плани не зазнавали значних змін, зокрема в 1874–1875 н. р. зменшилася кількість годин на вивчення іноземних мов [10]. На початку XX ст. у Вінницькій міністерській жіночій гімназії та Немирівській жіночій гімназії німецька і французька мови були необов'язковими предметами. Варто зазначити, що єдиною жіночою гімназією на Поділлі, де вивчали англійську мову була – Кам'янець-Подільська Славутинська приватна жіноча гімназія.

Після Лютневої революції та встановлення влади Тимчасового уряду в Україні істотних змін в освітній політиці спочатку не відбулося. Однак 25 листопада 1917 року Центральна Рада ухвалила закон, за яким усі державні установи на відповідній території підпорядковувалися урядові Української Народної Республіки. Згодом, 5 грудня 1917 року, було прийнято рішення передати всі школи та інші освітні заклади, що діяли в межах УНР, до відання новоствореного Генерального секретаріату освіти. Щодо вивчення іноземних мов, то в нововідкритих гімназіях зміст навчання майже не відрізнявся від попереднього. Водночас у зв'язку із запровадженням у школах українознавства Генеральний секретаріат освіти застосував так званий «принцип скорочення предметів», відповідно до якого передбачалося зменшення обсягу викладання латинської мови. Серед нових мов, як і раніше, переважно викладали німецьку та французьку, тому до штатного розпису шкіл входила посада вчителя «чужих мов» [7]. Таким чином, у процесі формування в Україні єдиної шкільної системи іноземні мови виконували важливу культурно-пізнавальну функцію, виступаючи засобом прилучення учнів до культурних надбань інших народів. Проте проблема у вчителях

іноземних мов у 20-х – на початку 30-х років XX століття була дуже великою, мови в школах викладалася нерегулярно і залежно від наявності в школі вчителя.

Уже в березні 1919 року розпочався черговий етап реформування шкільної системи. У травні того ж року стартував поступовий процес закриття навчальних закладів, унаслідок чого до кінця 1919 року більшість освітніх установ Поділля припинила свою діяльність [9].

Окремої уваги заслуговує єдиний на Поділлі Український державний університет, відкритий у жовтні 1918 року в Кам'янці-Подільському, який у 1920 році було реорганізовано в Інститут теоретичних наук. Відповідно до навчальних планів Інституту соціальних наук, на його літературно-лінгвістичному відділенні здійснювалася підготовка фахівців зі стародавніх мов [7].

На початку 1920 року розпочався процес формування перших радянських освітніх установ. Зокрема, колишні учительські інститути були реорганізовані в Інститути народної освіти (ІНО). Реформування педагогічної освіти в 1920–1921 роках здійснювалося в межах загальнонаціональної освітньої концепції. На початку 20-х років XX століття ІНО в Україні розглядалися не лише як педагогічні, а й як професійно-педагогічні заклади, у яких основний акцент робився на підготовці до практичної педагогічної діяльності. Порівняно з колишніми учительськими інститутами та семінаріями, педагогічна підготовка в них доповнювалася більш ґрунтовною науковою базою. На початковому етапі організаційна структура ІНО включала чотири факультети: шкільної, дошкільної, позашкільної освіти та трудових процесів. Відділення з підготовки вчителів іноземних мов входили до складу факультетів шкільної освіти [ДАВіО, Ф. Р-1941, оп.1, спр.2, арк. 9].

Державна політика щодо іноземних мов зазнала змін, закріплених постановою ЦК ВКП(б) від 6 вересня 1929 р. «Про вивчення іноземних мов активістами-партійцями». Цей документ надав вивченню мов подвійного сенсу: поряд із народногосподарською необхідністю (опанування зарубіжного технічного й наукового досвіду) з'явилося ідеологічне обґрунтування – потреба безпосереднього залучення партійних кадрів до суспільно-політичного життя та роботи компартій ключових країн. Найважливішими визнали англійську та німецьку мови – як такі, що належать державам-лідерам у науково-технічному прогресі. Перед державними видавництвами поставили завдання наростити випуск словників, підручників, самовчителів та хрестоматій із фаховою термінологічною спрямованістю. Це спричинило зростання суспільного попиту на володіння іноземними мовами та на викладачів. У 1929 році, зважаючи на нові реалії, в ІНО відбулося друге масове відкриття відділів іноземних мов. Проте система ІНО в Україні, яка була частиною педагогічної освіти, припинила своє існування вже 1930 року. Причиною стала уніфікація республіканських мереж вищої освіти на загальносоюзному рівні. Виконуючи липневу постанову союзного уряду про реорганізацію вишів, технікумів і робітфаків, РНК УСРР 11 серпня 1930 р. ухвалила рішення про ліквідацію ІНО. Відтепер центральним закладом вищої педагогічної школи ставав педагогічний інститут. В Україні почали функціонувати інститути соціального виховання та педагогічні інститути професійної освіти. Лише після постанови ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» в радянській школі почали наполягати на систематичному й обов'язковому вивченні іноземних мов [1]. Таким чином, іноземну мову було внесено до переліку основних навчальних предметів, і вона стала обов'язковою дисципліною. Викладання розпочиналося з 4-го класу в усіх міських школах, а також у школах сільської молоді та зразкових школах на селі. Для інших сільських шкіл передбачалося враховувати наявність кваліфікованих викладачів. Перелік мов, що вивчалися, складався з німецької, англійської та французької. До викладання дозволялося залучати лише осіб, які мали відповідну спеціальну підготовку.

На Поділлі на базі Вінницького педагогічного інституту у 1933 р. на мовно-літературному та історичному факультетах були запроваджені додаткові спеціалізації з іноземних мов, і лише в 1949 році було засновано факультет іноземних мов. Орієнтуючись на зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950 – 1951 навчального року, можна з упевненістю сказати, що з цього року в Україні підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснювалася в чотирьох 4-річних педінститутах, на факультетах, серед яких Вінницький педагогічний інститут [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, звернення до історико-педагогічної спадщини, важливою складовою якої була іншомовна підготовка у закладах освіти Поділля другої половини XIX – першої половини XX століття, має суттєве науково-практичне значення. Розвиток іншомовної підготовки на Поділлі не був ізольованим процесом. Він безпосередньо залежав від політичних змін (перехід до радянської системи) та багатонаціонального складу регіону (українці, поляки, євреї, німці). Це створювало природне середовище для багатомовності.

Варто зазначити, що вивчення іноземних мов трансформувалося: у XIX ст. воно мало переважно «класичний» характер (латинська, грецька мови), на початку XX ст. відбулося становлення нових мов – французької, німецької, англійської.

Поділля стало потужним освітнім хабом. Створення чоловічих та жіночих гімназій, а згодом – Інститутів народної освіти, заклало фундамент для формування перших фахових вимог до вчителя іноземної мови як окремої професії.

Поділля виступало своєрідним «культурним порубіжжям», де західноєвропейські освітні впливи зустрічалися з місцевими традиціями. Це зумовило високу затребуваність іноземних мов у торговельній, ремісничій та інтелектуальній сферах регіону.

Досвід діяльності закладів освіти Поділля може слугувати підґрунтям для вдосконалення

системи й організації сучасного освітньо-виховного процесу в педагогічних закладах освіти України з іншомовної підготовки. Історична ретроспектива показує, що успіх професійної підготовки завжди залежав від поєднання класичної академічної бази та практичних потреб суспільства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Волтівська І. І. (2020). Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Укріїні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 274 с.

2. ДАВіО – Державний архів Вінницької області.

3. ДАХмО – Державний архів Хмельницької області.

4. Зузяк Т. П. Підготовка вчителя в духовних учительських школах Поділля (кінець ХІХ – початок ХХ століття). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка.* Тернопіль, 2016. № 3. С. 6–13.

5. Зузяк Т. П. Становлення й розвиток педагогічної освіти на Поділлі (кінець XVIII – початок ХХ ст.) : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД. 2017. 452 с.

6. Колесник В. Польська і російська гімназії в Мурах в першій половині ХІХ ст. *Вінницькі Мури. Погляд крізь віки :* матеріали Міжнар. наук. конф. «Єзуїтський комплекс у Вінниці крізь призму століть», 9–10 верес. 2010 р. / відп. ред. К. Висоцька ; Вінницький обл. краєзн. музей. Вінниця, 2011. С. 173–203.

7. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладаї України (1900−1964 рр.): дис. … докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2011. 606 с.

8. Оніщук І. І. Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття) дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2019. 361 с.

9. Ряппо Я. Новий етап реформи педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 1923. № 7–8. С. 20–34.

10. Хмелівська С. І. Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.): дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 2015. 248 с.

REFERENCE

1. Voltivs'ka, I. I. (2020). Rozvytok zmistu fahovoji pidgotovky vchytelja inozemnoji movy u pedagogichnyh navchal'nyh zakladah v Ukrajini (druga polovyna XX st. – pochatok XXI st.) [Development of the content of professional training of a foreign language teacher in pedagogical educational institutions in Ukraine (second half of the 20th century – beginning of the 21st century)] : dys. … kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 "Zahal'na pedagogika ta istorija pedagogiky" / Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr. 274 p. [in Ukrainian]

2. DAViO – Derzhavnyj arkhiv Vinnyc'koji oblasti [State Archive of Vinnytsia Region].

3. DAKhmO – Derzhavnyj arkhiv Khmel'nyc'koji oblasti [State Archive of Khmelnytskyi Region].

4. Zuziak, T. P. (2016). Pidgotovka vchytelja v duhovnyh uchytel's'kyh shkolah Podillja (kinec' XIX – pochatok XX stolittja) [Teacher training in theological teacher schools of Podillia (late 19th – early 20th century)]. Naukovi zapysky Ternopil's'koho nacional'noho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatjuka. Pedagogika. Ternopil. №3 6–13. [in Ukrainian]

5. Zuziak, T. P. (2017). Stanovlennja j rozvytok pedagogichnoji osvity na Podilli (kinec' XVIII – pochatok XX st.) [Formation and development of pedagogical education in Podillia (late 18th – early 20th century)] : monografija. Vinnytsia : Nilan-LTD. 452 p. [in Ukrainian]

6. Kolesnyk, V. (2011). Pol's'ka i rosijs'ka gimnaziji v Murah v pershij polovyni XIX st [Polish and Russian gymnasiums in the Walls in the first half of the 19th century]. Vinnyc'ki Mury. Pogljad kriz' viky : materialy Mizhnar. nauk. konf. "Jezujits'kyj kompleks u Vinnyci kriz' pryzmu stolit'", 9–10 veres. 2010 r. [Vinnytsia Walls. A look through the ages: proceedings of the International scientific conference "The Jesuit complex in Vinnytsia through the prism of centuries", Sept. 9–10, 2010] / ed. by K. Vysoc'ka ; Vinnytsia Regional Museum of Local Lore. Vinnytsia. S. 173–203. [in Ukrainian]

7. Misechko, O. Ye. (2011). Formuvannja systemy profesijnoji pidgotovky vchytelja inozemnoji movy u pedagogichnyh navchal'nyh zakladah Ukrajiny (1900–1964 rr.) [Formation of the system of professional training of a foreign language teacher in pedagogical educational institutions of Ukraine (1900–1964)] : dys. … dokt. ped. nauk: spec. 13.00.01 "Zahal'na pedagogika ta istorija pedagogiky" / Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr. 606 p. [in Ukrainian]

8. Onishchuk, I. I. (2019). Rozvytok inshomovnoji osvity majbutnih vchyteliv gumanitarnyh special'nostej u pedagogichnyh universytetah Ukrajiny (seredyna XX – pochatok XXI stolittja) [Development of foreign language education of future teachers of humanities in pedagogical universities of Ukraine (mid-20th – early 21st century)] : dys. … kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 "Zahal'na pedagogika ta istorija pedagogiky" / Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnytsia. 361 p. [in Ukrainian]

9. Riappo, Ya. (1923). Novyj etap reformy pedagogichnoji osvity [A new stage of pedagogical education reform]. Shljah osvity. S. 7–8. S. 20–34. [in Ukrainian]

10. Khmelivs'ka, S. I. (2015). Rozvytok inshomovnoji osvity u serednih navchal'nyh zakladah Kyjivs'koji uchbovoji okruhy (druga pol. XIX – poch. XX st.) [Development of foreign language education in secondary educational institutions of the Kyiv educational district (second half of the 19th – early 20th century)] : dys. … kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 "Zahal'na pedagogika ta istorija pedagogiky" / Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr. 248 p. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЮСЬКОВ Олександр – аспірант 1-го року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: історичні витоки становлення професійної іншомовної підготовки на поділлі (друга половина ХІХ – першої половини ХХ ст.).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YUSKOV Oleksandr – First-Year Postgraduate Student Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: historical origins of the formation of professional foreign language training in podillia (second half of the 19th - first half of the 20th century).

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 796.012.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-546-550

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

ФІТНЕС-БІОХАКІНГ ЯК СУЧАСНИЙ ІНТЕГРАТИВНИЙ НАПРЯМ ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті обґрунтовано сутність фітнес-біохакінгу як сучасного інтегративного напряму оздоровчої фізичної культури, що поєднує традиційні принципи фізичного тренування з сучасними технологіями моніторингу фізіологічних показників, методами оптимізації відновлення та психоемоційної регуляції.

Проаналізовано розвиток біохакінгу як міждисциплінарного феномену, що включає практики самоспостереження, контролю фізіологічних процесів, експериментів зі способом життя та використання цифрових технологій для підвищення ефективності функціонування організму, покращення здоров'я та тривалості життя. Особливу увагу приділено інтеграції біохакінгу у фітнес-сферу, що дозволяє створювати персоналізовані програми фізичної активності, враховуючи індивідуальні фізіологічні характеристики, процеси відновлення та психоемоційний стан людини.

Наголошено, що фітнес-біохакінг інтегрує ідеї біохакінгу, проте фокусується на безпечних та оздоровчих практиках, без радикальних експериментів або втручань у фізіологічні системи організму.

У статті визначено основні складові фітнес-біохакінгу, зокрема оздоровчий фітнес, функціональний тренінг, інтенсивне тренування та психоемоційну інтеграцію, а також роль цифрового моніторингу у підвищенні безпеки та ефективності тренувального процесу. Ці компоненти у взаємодії забезпечують комплексний підхід до управління фізичним і психоемоційним станом, підвищують ефективність тренувань та підтримують довгострокове здоров'я.

Підкреслено значення індивідуалізації навантажень, контролю стресу, релаксаційних практик та методів розвитку усвідомленості для комплексного управління фізичним і психоемоційним станом. Висвітлено перспективи розвитку фітнес-біохакінгу як науково обґрунтованого підходу до оздоровчої діяльності, що сприяє підвищенню працездатності, збереженню здоров'я та формуванню компетентностей фахівців з фізичної культури і спорту. Зроблено висновок про важливість подальших досліджень, спрямованих на стандартизацію методик, інтеграцію фітнес-біохакінгу у систему фізичного виховання та фітнес-індустрію, а також наукове осмислення безпечності та ефективності його практик.

Ключові слова: *фітнес-біохакінг, біохакінг, оздоровча фізична культура, персоналізація фізичної активності, психоемоційна регуляція.*

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

FITNESS BIOHACKING AS A MODERN INTEGRATIVE DIRECTION OF HEALTH-ORIENTED PHYSICAL CULTURE

The article substantiates the essence of fitness biohacking as a modern integrative direction of health-oriented physical culture that combines traditional principles of physical training with contemporary technologies for monitoring physiological indicators, methods for optimizing recovery processes, and approaches to psycho-emotional regulation.

The development of biohacking is analyzed as an interdisciplinary phenomenon that includes practices of self-observation, monitoring of physiological processes, lifestyle experimentation, and the use of digital technologies aimed at improving the efficiency of human body functioning, enhancing health, and extending longevity. Particular attention is paid to the integration of biohacking into the fitness sphere, which enables the development of personalized physical activity programs taking into account individual physiological characteristics, recovery processes, and the psycho-emotional state of an individual.

It is emphasized that fitness biohacking integrates the ideas of biohacking while focusing primarily on safe and health-oriented practices without radical experiments or interventions in physiological systems of the body.

The article identifies the main components of fitness biohacking, including health-oriented fitness, functional training, intensive training and psycho-emotional integration, as well as the role of digital monitoring in increasing the safety and effectiveness of the training process. In interaction, these components provide a comprehensive approach to managing physical and psycho-emotional states, increase the effectiveness of training, and support long-term health.

The importance of individualized training loads, stress control, relaxation practices, and mindfulness-based methods for comprehensive management of physical and psycho-emotional states is emphasized. The prospects for the development of fitness biohacking as a scientifically grounded approach to health-oriented activity are outlined, contributing to improved performance, health preservation, and the development of professional competencies in physical culture and sports. Further research is needed to standardize methodologies, integrate fitness biohacking into physical education and the fitness industry, and scientifically assess the safety and effectiveness of its practices.

Key words: *fitness biohacking, biohacking, health-oriented physical culture, personalization of physical activity, psycho-emotional regulation.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному суспільстві у різних країнах світу, зокрема в Україні, спостерігається суттєва трансформація підходів до розуміння здоров'я людини та шляхів його збереження. Якщо раніше підтримка фізичного стану переважно асоціювалася з медичною допомогою або традиційними формами фізичної активності, то нині дедалі більшого значення набувають індивідуалізовані стратегії управління власним організмом. Людина починає розглядати своє тіло не лише як біологічну даність, а як динамічну систему, яку можна аналізувати, коригувати та вдосконалювати за допомогою сучасних наукових знань, цифрових технологій та практик самоспостереження, самодопомоги і саморегуляції.

У цьому контексті формується феномен біохакінгу, який розглядається як комплекс підходів і практик, спрямованих на оптимізацію фізичного, психоемоційного та когнітивного стану людини шляхом свідомих змін способу життя та контролю фізіологічних параметрів із метою активного довголіття. Біохакінг передбачає активну позицію людини щодо власного здоров'я та орієнтується на досягнення максимальної ефективності функціонування організму.

Поширення біохакінгу зумовлене низкою суспільних факторів: стрімким розвитком цифрових технологій, доступністю наукової інформації, популяризацією культури здорового способу життя та зростанням інтересу до персоналізованої медицини. У результаті людина переходить від ролі пасивного споживача медичних послуг до активного суб'єкта, який прагне самостійно керувати процесами власного фізичного розвитку та оздоровлення.

Сучасний біохакінг охоплює різноманітні напрями, що поєднують наукові знання та технологічні інновації для оптимізації фізичного, психічного та когнітивного стану людини. Серед них значну увагу приділяють нутрігеноміці, яка вивчає взаємодію харчування та генетичних процесів, зокрема вплив раціону на експресію генів, що потенційно може підвищувати адаптаційні можливості організму. Сомнологія у контексті біохакінгу спрямована на оптимізацію ритму та якості сну, що безпосередньо впливає на продуктивність та загальний стан здоров'я. Додатково досліджуються ноотропи та технології нейростимуляції, які покращують когнітивні функції, зокрема обробку інформації, пам'ять, швидкість концентрації та реакції, що особливо важливо для видів діяльності, де потрібне швидке прийняття рішень.

Генетична модифікація залишається найбільш спірним напрямом, оскільки вона передбачає зміну генетичного коду людини для покращення фізичних або когнітивних характеристик; у сучасних умовах експериментальні втручання на людях заборонені в Україні та багатьох інших країнах.

Окрему увагу приділяють модифікації мікробіому кишечника, що теоретично може підвищувати ефективність засвоєння поживних речовин і енергетичний обмін, хоча на практиці такі підходи застосовуються переважно у лікуванні патологічних станів. Регенеративна медицина, зокрема терапія стовбуровими клітинами, використовується для лікування травм та хронічних захворювань, але її досягнення можуть сприяти й продовженню спортивної кар'єри. Крім того, у сфері біохакінгу застосовуються екзоскелети та носимі пристрої, що підвищують силу, витривалість, координацію рухів, забезпечують реабілітацію та захист від травм. Усі ці напрямки демонструють, як біохакінг інтегрує наукові й технологічні підходи для комплексного управління станом людини, проте слід зауважити, що деякі з них залишаються експериментальними, спірними або недостатньо перевіреними науково, зокрема генетичні втручання та радикальні технології.

Одночасно відбувається еволюція фітнес-індустрії, яка інтегрує сучасні технології моніторингу фізіологічних показників, принципи персоналізації тренувального процесу та методи оптимізації відновлення. На перетині цих тенденцій формується новий напрям – фітнес-біохакінг, що поєднує традиційні принципи фізичного тренування із сучасними підходами до управління функціональним і когнітивним станом організму, забезпечуючи комплексний та науково обґрунтований підхід до розвитку фізичної форми та довгострокового здоров'я. Він орієнтований на використання фізичної активності як інструменту комплексного впливу на організм з урахуванням індивідуальних фізіологічних характеристик, процесів відновлення, психоемоційного стану та адаптаційних можливостей, функціонуючи у межах оздоровчої фізичної культури та науково обґрунтованих принципів тренування.

З огляду на активне поширення концепцій персоналізованого здоров'я, цифрових технологій моніторингу фізичного стану та wellness-орієнтованого способу життя, дослідження сутності фітнес-біохакінгу, його теоретичних засад і взаємозв'язку з традиційним фітнесом та біохакінгом набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика біохакінгу в останні роки привертає увагу представників різних галузей науки, зокрема медицини, біології, психології, соціології та філософії. У науковій літературі біохакінг розглядається як багатогранний соціально-біологічний феномен, що поєднує наукові знання, інноваційні технології та практики самовдосконалення людини.

Дослідники підкреслюють, що біохакінг пов'язаний із прагненням людини оптимізувати функціонування організму за допомогою контролю фізіологічних процесів, експериментів зі способом життя та використання технологій моніторингу стану здоров'я. Водночас наголошується на неоднозначності явища, оскільки поряд із науково обґрунтованими практиками існують експериментальні або недостатньо перевірені методи [4].

Значний внесок у дослідження цього явища здійснили зарубіжні науковці. У працях Д. Сінклера [9] аналізуються біологічні механізми старіння та можливості їх уповільнення за допомогою сучасних біомедичних технологій. Практичні аспекти оптимізації фізичного та ко-

гнітивного стану людини розкриваються у роботах Д. Еспрі [6] та Б. Грінфілда [8], які розглядають біохакінг як систему методів підвищення продуктивності, покращення здоров'я та якості життя. Соціокультурні аспекти феномену біохакінгу та його зв'язок із рухом «Do-It-Yourself» досліджуються також у працях М. Греве-Сальфельда [7].

Вагомий внесок у вивчення проблематики біохакінгу здійснюють і українські дослідники. Так, у дослідженні А. Рубан та О. Баштовенко біохакінг аналізується як міждисциплінарний феномен, що поєднує біологічні, соціальні та культурні аспекти розвитку сучасного суспільства [3]. І. Слута розглядає біохакінг у соціально-психологічному контексті, підкреслюючи його роль у розвитку практик самодопомоги, самоконтролю та підвищення ефективності життєдіяльності людини [5]. Питання впливу сучасних біомедичних технологій на здоров'я та трансформацію уявлень про здоровий спосіб життя висвітлюються у праці Ж. Семидоцької, І. Чернякової та О. Авдєєвої, які також розглядають етичні та правові аспекти використання біотехнологій для вдосконалення організму [4].

Особливу увагу психологічним аспектам біохакінгу приділяє Н. Гаркавенко [1], яка досліджує вплив практик біохакінгу на психічне здоров'я, аналізуючи можливі ризики, виклики та перспективи їх використання для оптимізації емоційного, когнітивного та психосоціального стану особистості. Дослідниця підкреслює необхідність наукового осмислення як потенційних позитивних ефектів біохакінгу, так і можливих негативних наслідків його неконтрольованого застосування.

Разом із тим у науковому дискурсі недостатньо уваги приділяється аналізу взаємозв'язку біохакінгу з фізичною культурою та фітнесом. Особливо актуальним є дослідження інтегративного напряму фітнес-біохакінгу, який поєднує принципи фізичного тренування з сучасними підходами до персоналізації оздоровчих програм.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності фітнес-біохакінгу як інтегративного напряму оздоровчої фізичної культури та визначення його взаємозв'язку з традиційним фітнесом і біохакінгом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «біохакінг» походить від англійського слова *hack*, що означає «злам» або «подолання обмежень». У контексті біохакінгу це поняття використовується для позначення цілеспрямованого впливу на фізіологічні та психоемоційні процеси організму з метою підвищення ефективності його функціонування, покращення здоров'я та продовження тривалості життя.

Історично рух біохакерів сформувався наприкінці XX століття у технологічному середовищі Кремнієвої долини Сан-Франциско (США), де інженери, науковці та ентузіасти почали експериментувати з біологічними системами, використовуючи принципи так званої DIY-біології (*Do-It-Yourself biology*). У домашніх лабораторіях проводилися дослідження, спрямовані на покращення здоров'я, підвищення працездатності та розширення можливостей людського організму [3].

У подальшому біохакінг перетворився на міждисциплінарний напрям, що поєднує знання з біології, медицини, фізіології, психології та інформаційних технологій. Сучасний біохакінг включає широкий спектр практик, серед яких контроль сну, оптимізація харчування, використання цифрових пристроїв для моніторингу фізіологічних показників, експерименти з фізичними навантаженнями та застосування методів психоемоційної саморегуляції.

Характерною особливістю біохакінгу є поєднання різних рівнів знань. З одного боку, він спирається на наукові дослідження у галузі біомедицини та фізіології, що пояснюють механізми адаптації організму. З іншого – значну роль відіграє індивідуальний досвід користувачів, який формується на основі самоспостереження та аналізу власних фізіологічних показників [3].

Крім того, важливим джерелом поширення знань у сфері біохакінгу є цифрові спільноти, соціальні мережі та онлайн-платформи, де користувачі обмінюються результатами власних експериментів і програм самовдосконалення.

Разом з тим біохакінг не має чітких інституційних меж і є досить неоднорідним явищем. Поряд із науково обґрунтованими підходами в його межах існують експериментальні або недостатньо перевірені практики, що інколи пов'язані з ризиками для здоров'я. Надмірне захоплення біохакінгом може призводити до неконтрольованого застосування біологічних добавок, радикальних дієт, експериментування з фізичними навантаженнями та підміни професійної медичної допомоги популярними порадами.

Використання новаторських методів та технологій у біохакінгу вимагає уваги до питань безпеки та етики, що охоплює аспекти захисту даних, безпеки втручань у фізіологічні процеси та відповідального використання технологій [4].

Відсутність єдиної наукової парадигми та різноманіття підходів у біохакінгу ставлять завдання перед науковою спільнотою – сприяти стандартизації та об'єднанню знань для кращого розуміння цього явища.

У цьому контексті важливим є розмежування різних напрямів біохакінгу, виокремлення таких, що базуються на доказових принципах фізичної активності та оздоровлення. Одним із таких напрямів є фітнес-біохакінг, який виник на перетині традиційного фітнесу та сучасних технологій моніторингу фізіологічних процесів. На відміну від загального біохакінгу, він не передбачає радикальних втручань у фізіологічні системи організму та функціонує в межах професійної діяльності фахівців з фізичної культури і спорту.

Фітнес у науковому контексті розглядається як комплекс фізичних, психоемоційних і соціальних характеристик людини, які забезпечують ефективне функціонування організму, здатність до адаптації до фізичних навантажень та підтримання

оптимального рівня життєдіяльності. Залежно від мети та спрямованості фізичної активності виділяють різні рівні фітнесу: оздоровчий, фізичний та спортивно-орієнтований.

На базі цих принципів формується фітнес-біохакінг, який поєднує традиційні цілі фізичного тренування – розвиток фізичних якостей та підвищення функціональної підготовленості – із персоналізацією навантажень, оптимізацією відновлення та врахуванням психоемоційного стану людини. Він орієнтований на усвідомленість, саморегуляцію та довгострокове збереження здоров'я, підкреслюючи комплексне управління станом організму через поєднання тренувань, відновлення, сну, контролю стресу та самоспостереження.

Однією з ключових характеристик фітнес-біохакінгу є індивідуалізація фізичних навантажень. Програми тренувань формуються з урахуванням фізіологічних показників конкретної людини, таких як частота серцевих скорочень, максимальне споживання кисню, показники сили та витривалості, що підвищує ефективність і безпечність тренувального процесу.

Психоемоційний аспект реалізується через інтеграцію фізичної активності з методами контролю стресу, техніками релаксації та практиками розвитку усвідомленності, що зміцнює психічне благополуччя та підвищує адаптивні можливості організму.

Особлива увага приділяється оптимізації процесів відновлення, включно з контролем сну, раціональним харчуванням, плануванням періодів відпочинку та застосуванням сучасних відновлювальних технологій. Ефективність тренувального процесу підвищується завдяки цифровому моніторингу, що дозволяє відстежувати фізіологічні показники, планувати індивідуальні програми, оцінювати прогрес і коригувати навантаження, забезпечуючи точний та безпечний підхід до розвитку фізичної форми.

З урахуванням цих принципів фітнес-біохакінг включає кілька взаємопов'язаних складових. По-перше, оздоровчий фітнес, який включає різноманітні види тренувань, спрямованих на зміцнення серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату та дихальної системи; застосовуються методи пілатесу, калланетики, йоги та інших систем, що поєднують розвиток сили, гнучкості та релаксаційні практики, з урахуванням віку, рівня фізичної підготовки та індивідуальних особливостей учасників.

По-друге, функціональний тренінг, що спрямований на розвиток рухових навичок, підвищення витривалості та силових показників через вправи з власною вагою, з обтяженням, гімнастичні елементи та тренажери, з акцентом на природні рухи тіла, що покращують координацію та зміцнюють основні групи м'язів.

Наступна складова – інтенсивні тренування, зокрема кросфіт, які поєднують силові, аеробні та функціональні вправи у коротких інтенсивних комплексах. Вони дозволяють підвищити фізичну працездатність та адаптаційні можливості організму, водночас вимагаючи індивідуального підходу та контролю фізіологічних показників для уникнення перенавантажень і травм.

Четверта складова – психоемоційна інтеграція – передбачає використання методів контролю стресу та розвитку психоемоційної стійкості через рухові практики, техніки mindfulness, дихальні вправи, медитації та релаксаційні комплекси, що сприяє оптимальному відновленню та підвищенню ефективності тренувань.

Інтеграція індивідуалізації навантажень, психоемоційної роботи, оптимізації відновлення та цифрового моніторингу дозволяє фітнес-біохакінгу реалізувати комплексний підхід до оздоровчої фізичної культури, що підвищує ефективність тренувального процесу, підтримує психічне здоров'я та сприяє довгостроковому збереженню фізичного стану людини.

Таким чином, фітнес-біохакінг виступає сучасним етапом розвитку фітнесу в умовах персоналізації та цифровізації. Він використовується як робочий концепт, що дозволяє: логічно відокремити оздоровчо-фітнесовий сегмент біохакінгу від радикальних або експериментальних практик, описати сучасні тенденції розвитку фітнесу мовою міждисциплінарної інтеграції, сформувати нову рамку професійної діяльності фахівця з фізичної культури і спорту в умовах wellness-орієнтованого суспільства.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що біохакінг є складним міждисциплінарним феноменом, який поєднує елементи науки, технологій та практик самовдосконалення, спрямованих на оптимізацію фізичного і психоемоційного стану людини.

Водночас у межах біохакінгу існує значна різноманітність підходів – від науково обґрунтованих оздоровчих практик до експериментальних методів, що не завжди мають достатню доказову базу. У цьому контексті особливої актуальності набуває виокремлення тих напрямів, які базуються на принципах безпечності та доказовості.

Фітнес-біохакінг можна визначити як інтегративний напрям оздоровчої фізичної культури, що поєднує принципи фітнес-тренування з сучасними технологіями моніторингу фізіологічних показників, методами оптимізації відновлення та психоемоційної регуляції. Його особливістю є орієнтація на персоналізацію фізичної активності, комплексний підхід до оздоровлення та використання цифрових технологій для аналізу стану організму.

На відміну від загального біохакінгу, фітнес-біохакінг функціонує в межах професійної діяльності фахівців з фізичної культури і спорту та спрямований на безпечне підвищення рівня фізичного здоров'я, працездатності, психоемоційного стану людини.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням науково обґрунтованих методик використання фітнес-біохакінгу у фізкультурно-оздоровчій діяльності, а також із вивченням можливостей його інтеграції у систему фізичного виховання та фітнес-індустрію.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гаркавенко Н. В. Вплив біохакінгу на психічне здоров'я людини: ризики, виклики та перспективи. ARCher – інституційний репозитарій Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича. 2024. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9239

2. Зубарєва О. Біовлада в просторі сучасного міста: модуси репрезентації. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*. Том 23 № 10. 2020. С. 16–23.

3. Рубан А., Баштовенко О. Феномен біохакінгу: науково-теоретичний, біологічний та соціальний аспект. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 64. С. 182–192.

4. Семидоцька Ж. Д. Чернякова І. О. Авдєєва О. В. Сучасний світ і здоров'я людини: шлях у майбутнє: навч. посіб. для здобувачів вищих медичних закладів освіти. Харків: ХНМУ, 2023. 68 с.

5. Слута І.Є. Концепт біохакінгу: соціально-психологічний контекст. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 34 (73) № 2. 2023. С. 19–23.

6. Asprey D. Head Strong: The Bulletproof Plan to Activate Untapped Brain Energy to Work Smarter and Think Faster – in Just Two Weeks. New York, NY: Harper Wave, 2017. 352 p.

7. Grewe-Salfeld M. Biohacking, Bodies and Do-It-Yourself: The Cultural Politics of Hacking Life Itself. transcript Verlag, 2021. 314 p.

8. Greenfield B. Boundless: Upgrade Your Brain, Optimize Your Body and Defy Aging. New York: Harper Wave, 2017. 496 p.

9. Sinclair D. A., LaPlante M. D. Lifespan: Why We Age – and Why We Don't Have To. New York: Atria Books (Simon & Schuster), 2019. 406 p.

REFERENCES

1. Harkavenko, N. V. (2024). Vplyv biokhakinhy na psykhichne zdorovia liudyny: ryzyky, vyklyky ta perspektyvy [The impact of biohacking on human mental health: risks, challenges and prospects]. ARCher – instytutsiinyi repozytarii vidkrytoho dostupu predstavnykiv Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9239 [in Ukrainian]

2. Zubarieva, O. (2020). Biovlada v prostori suchasnoho mista: modusy reprezentatsii [Biopower in the space of the modern city: modes of representation]. Naukovo-teoretychnyi almanakh «Hrani». Tom 23 № 10. 2020. S. 16–23. URL: https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/1558/1539 [in Ukrainian]

3. Ruban, A., Bashtovenko, O. (2023). Fenomen biokhakinhy: naukovo-teoretychnyi, biolohichnyi ta sotsialnyi aspekt [The phenomenon of biohacking: scientific-theoretical, biological and social aspects]. Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky. Vyp. 64. S. 182–192. [in Ukrainian]

4. Semydotska, Zh. D., Cherniakova, I. O., Avdieieva, O. V. (2023). Suchasnyi svit i zdorovia liudyny: shliakh u maibutnie [The modern world and human health: the path to the future]. Kharkiv: KhNMU. 68 s. [in Ukrainian]

5. Sluta, I. Ye. (2023). Kontsept biokhakinhy: sotsialno-psykholohichnyi kontekst [The concept of biohacking: socio-psychological context]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia. Tom 34 (73) № 2. 2023. S. 19–23. [in Ukrainian]

6. Asprey, D. (2017). Head Strong: The Bulletproof Plan to Activate Untapped Brain Energy to Work Smarter and Think Faster – in Just Two Weeks. New York: Harper Wave. 352 p. [in English]

7. Grewe-Salfeld, M. (2021). Biohacking, Bodies and Do-It-Yourself: The Cultural Politics of Hacking Life Itself. Bielefeld: transcript Verlag. 314 p. [in English]

8. Greenfield, B. (2017). Boundless: Upgrade Your Brain, Optimize Your Body and Defy Aging. New York: Harper Wave. 496 p. [in English]

9. Sinclair, D. A., LaPlante, M. D. (2019). Lifespan: Why We Age – and Why We Don't Have To. New York: Atria Books (Simon & Schuster). 406 p. [in English]

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 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:34(4-6ЄС)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-550-555

БОРДЮГОВА 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

ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

У статті здійснено аналіз змістових засад професійної підготовки фахівців у галузі права на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в країнах Європейського Союзу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення європейського досвіду організації юридичної освіти з метою його використання у процесі модернізації національної системи підготовки правників.

У межах дослідження проаналізовано три освітні програми підготовки бакалаврів права, що реалізуються у провідних європейських закладах вищої освіти: програму «Міжнародне та європейське право» Гаазького університету прикладних наук (Нідерланди) та Брюссельської школи управління (Бельгія), а також програму «Право» Університетського коледжу Корка (Ірландія). Установлено, що сучасні бакалаврські програми юридичного спрямування в країнах ЄС характеризуються поєднанням фундаментальної теоретичної підготовки з практикоорієнтованими формами навчання, такими як клінічні програми, стажування, участь у міжнародних академічних обмінах та застосування інтерактивних методів навчання.

Виявлено, що зміст освітніх програм передбачає вивчення ключових правничих дисциплін – міжнародного та європейського права, конституційного, кримінального, договірного та корпоративного права, а також формування дослідницьких і аналітичних умінь, навичок юридичного письма та аргументації. Важливою рисою є можливість індивідуалізації освітньої траєкторії здобувачів освіти шляхом вибору спеціалізацій і вибіркових дисциплін. Особливу увагу приділено міждисциплінарності навчання та розвиткові компетентностей, необхідних для професійної діяльності у глобалізованому правовому середовищі.

Наголошено, що змістові засади підготовки бакалаврів права в університетах Європейського Союзу спрямовані на формування високого рівня професійної компетентності, поєднання теоретичних знань і практичних навичок, а також на забезпечення міжнародної мобільності та конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці.

Ключові слова: *професійна підготовка, фахівці в галузі права, вища юридична освіта, зміст професійної підготовки, освітня програма, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, країни ЄС.*

BORDIUHOVA 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

CONTENT FOUNDATIONS OF LEGAL SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN THE EU COUNTRIES

The article analyzes the content foundations of professional training of legal specialists at the first (Bachelor's) level of higher education in the European Union countries. The relevance of the study is determined by the need to examine the European experience in organizing legal education in order to apply it in the process of modernizing the national system of training legal specialists.

Within the framework of the study, three educational programs for training Bachelor's degree students in law implemented at leading European higher education institutions were analyzed: the program "International and European Law" at The Hague University of Applied Sciences (the Netherlands) and the Brussels School of Governance (Belgium), as well as the "Law" program at University College Cork (Ireland). It has been established that modern Bachelor's programs in the field of law in the EU countries are characterized by the combination of fundamental theoretical training with practice-oriented forms of learning, such as clinical programs, internships, participation in international academic exchange programs, and the use of interactive teaching methods.

The study revealed that the content of the educational programs includes the study of key legal disciplines, such as international and European law, constitutional law, criminal law, contract law, and corporate law, as well as the development of research and analytical skills, legal writing, and argumentation. An important feature is the possibility of individualizing students' educational trajectories through the choice of specializations and elective courses. Particular attention is paid to the interdisciplinary nature of education and the development of competences necessary for professional activity in a globalized legal environment.

It is emphasized that the content foundations of Bachelor's degree training of legal specialists at universities of the European Union are aimed at forming a high level of professional competence, combining theoretical knowledge with practical skills, and ensuring international mobility and competitiveness of graduates in the modern labor market.

Key words: *professional training, legal specialists, higher legal education, content of professional training, educational program, first (Bachelor's) level of higher education, EU countries.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах європейської інтеграції та трансформації системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі права. Юридична освіта в країнах Європейського Союзу зазнає суттєвих змін, зумовлених впливом Болонського процесу, розвитком Європейського простору вищої освіти та зростанням ролі міжнародного і європейського права. У цих умовах зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права спрямовується не лише на формування фундаментальних правових знань, а й на розвиток аналітичного мислення, здатності до міждисциплінарного аналізу правових явищ, а також готовності до діяльності в умовах глобалізованого правового середовища.

У цьому контексті актуалізується потреба у вивченні й узагальненні європейського досвіду організації змісту юридичної освіти задля вдосконалення підготовки правників у національній системі вищої освіти, оскільки освітні моделі університетів країн Європейського Союзу відображають сучасні тенденції розвитку правничої освіти, орієнтовані на компетентнісний підхід, міждисциплінарність, академічну мобільність та інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом. Аналіз таких практик дає змогу виявити ефективні механізми структурування освітніх програм, визначити оптимальний баланс між фундаментальними юридичними дисциплінами та спеціалізованими курсами, а також окреслити підходи до формування професійних і міжкультурних компетентностей майбутніх фахівців у галузі права, необхідних для функціонування в умовах глобалізованого правового простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки фахівців у галузі права посідає важливе місце в сучасному вітчизняному науковому дискурсі. У працях українських дослідників значна увага приділяється теоретичному осмисленню проблеми формування правової культури, її структурних компонентів та ролі у функціонуванні правової системи й розвитку демократичної правової держави. Зокрема, у дослідженнях Н. Атаманової та О. Дяченко розкри-

ваються поняття й основні ознаки сучасної правової культури, а також особливості формування професійно-правової культури представників правничих професій. Теоретичні аспекти правової культури та її значення для розвитку правової системи аналізуються в працях О. Макеєвої, М. Книгницького, Г. Попадинець і С. Соколової, тоді як О. Муращенко, О. Сидоренко, А. Кухарчук і О. Ткаченко розглядають правову культуру як важливий чинник формування правової компетентності громадян у системі правової освіти. Водночас у наукових дослідженнях значна увага приділяється становленню та розвитку юридичної освіти, а також удосконаленню професійної підготовки майбутніх правників. Історичні передумови формування юридичної освіти в Україні та її еволюцію від XVII–XVIII століть до сучасного етапу реформування висвітлено у працях Н. Арабаджи, тоді як питання модернізації правничої освіти та її адаптації до європейських освітніх стандартів досліджуються П. Горіновим, О. Макаровою, Н. Костовою та Р. Верешею. Окремі аспекти формування правової культури й правосвідомості майбутніх юристів у процесі професійної підготовки розглядаються у працях Н. Павлюк, а історико-теоретичний аналіз розвитку юридичної освіти представлено в дослідженнях А. Серединка.

Узагальнення зазначених наукових розвідок свідчить про значний інтерес учених до проблем модернізації правничої освіти, водночас актуалізуючи потребу подальшого дослідження змістових засад підготовки фахівців у галузі права в університетах країн Європейського Союзу.

Мета статті – окреслити змістові засади професійної підготовки фахівців у галузі права на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в країнах ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Країни Європейського Союзу пропонують широкі можливості для професійної підготовки бакалаврів у галузі права в закладах вищої освіти. Сучасні освітні програми юридичного спрямування характеризуються різноманітністю змісту, міждисциплінарністю та орієнтацією на формування як фундаментальних правових знань, так і практичних професійних компетентностей. Особливістю бакалаврських програм у галузі права в університетах ЄС є їхня спрямованість на поєднання теоретичної підготовки з практичними формами навчання, такими як стажування, клінічні програми, міжнародні обміни та інтерактивні методи навчання. Важливе значення приділяється також формуванню навичок правового аналізу, аргументації, дослідницької діяльності та здатності працювати в умовах глобалізованого правового середовища. З огляду на значну кількість освітніх програм юридичного спрямування в університетах країн Європейського Союзу, у межах нашого дослідження доцільно зосередити увагу на аналізі окремих репрезентативних прикладів бакалаврських програм, які відображають сучасні тенденції розвитку правничої освіти.

Зокрема, заслуговує на увагу програма підготовки бакалаврів у галузі права «Міжнародне та європейське право» (International and European Law), що реалізується в Гаазькому університеті прикладних наук (The Hague University of Applied Sciences – THUAS) (м. Гаага, Нідерланди) [2]. Програма орієнтована на формування глобального бачення юридичних досліджень та передбачає вивчення актуальних правових проблем сучасності. Зокрема, здобувачі освіти аналізують питання захисту персональних даних, правове регулювання діяльності цифрових платформ, а також використання інформації із соціальних мереж у міжнародному кримінальному судочинстві. Чотирирічна освітня програма спрямована на формування в майбутніх правників як фундаментальних правових знань, так і професійних та особистісних компетентностей, необхідних для подальшої міжнародної юридичної кар'єри. Навчальна програма поєднує теоретичну підготовку з практичним опануванням юридичних навичок. Упродовж перших двох років студенти здобувають базові знання з міжнародного та європейського права, опановують правові дослідження та юридичну аргументацію.

Як засвідчив аналіз досліджуваної освітньої програми, оприлюдненої у відкритому доступі на офіційному сайті Гаазького університету прикладних наук [2], навчання за програмою розпочинається з опанування базових засад міжнародного та європейського права. Перший рік навчання (так званий пропедевтичний рік) спрямований на формування фундаментальних знань у галузі права. Протягом перших трьох тижнів здобувачі вищої освіти проходять спеціальний навчальний модуль, покликаний ознайомити їх із правничою сферою, базовими професійними навичками, особливостями освітньої програми, університетським середовищем та містом Гаага. Надалі навчальний процес зосереджується на вивченні таких дисциплін, як право Європейського Союзу, міжнародне публічне право, деліктне право, корпоративне право та сімейне право, що забезпечує формування ґрунтовної теоретичної основи для подальшого навчання протягом наступних років.

Як зазначалося нами вище, освітня програма передбачає поєднання теоретичної підготовки з виконанням практично орієнтованих професійних завдань. З цією метою з першого року навчання значна увага приділяється розвиткові професійних юридичних компетентностей. Здобувачі опановують модулі з юридичного письма, правового аналізу, аргументації, ведення переговорів, а також засвоюють основні інструменти юридичної практики, зокрема підготовку юридичних меморандумів, консультаційних висновків, проєктів рішень та аналітичних правових документів. У процесі навчання використовуються практичні сценарії, що або безпосередньо ґрунтуються на реальних прикладах юридичної практики, або моделюють професійну діяльність юриста.

На другому році навчання здобувачі поглиблюють і систематизують набуті юридичні знання та навички, опановуючи нові галузі права, зокрема міжнародне кримінальне право, міжнародне торговельне право, трудове право та інші спеціалізовані дисципліни. Важливою складовою освітнього процесу є практико-орієнтовані форми

навчання, зокрема участь у групових проєктах типу Moot Court. У межах таких проєктів здобувачі моделюють реальні професійні ситуації, представляючи інтереси умовних корпоративних клієнтів у справах, пов'язаних, наприклад, зі злиттям та поглинанням компаній, або виступають у ролі сторін обвинувачення чи захисту у справах щодо міжнародних воєнних злочинів. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичним застосуванням правових знань. Крім того, програма передбачає можливість представлення фінальної судової промови в будівлі Суду в Гаазі, де результати виступів здобувачів оцінюються суддями, що сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх юристів [2].

На третьому році навчання здобувачі освіти отримують можливість самостійно формувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та поглиблювати знання у вибраних галузях права. Обов'язковими компонентами навчальної програми є курси «Дослідницька лабораторія» (Research Lab) та «Крос-культурні навички і професійний розвиток» (Cross-Cultural Skills and Professional Development), спрямовані на розвиток дослідницьких компетентностей, міжкультурної комунікації та професійної підготовки. Окрім цього, здобувачі вищої освіти обирають чотири вибіркові модулі або майнори обсягом 13–15 кредитів кожен, що дозволяє сформувати власну спеціалізацію відповідно до професійних інтересів. Перелік вибіркових дисциплін є досить широким і охоплює різні напрями юридичної підготовки – від корпоративного права та міжнародного кримінального права до правових аспектів технологій та захисту прав людини. Модулі розподіляються між двома семестрами та орієнтовані на сучасні потреби ринку юридичних послуг. Важливим елементом навчального процесу є також індивідуальний супровід здобувача освіти академічним наставником із відповідного департаменту, який надає консультації щодо формування освітньої траєкторії протягом третього та четвертого років навчання. Крім того, здобувачі можуть обрати майнор як у межах університету, так і в інших закладах вищої освіти або взяти участь у спеціальних освітніх проєктах, зокрема в міжнародних змаганнях з моделювання судових процесів (Moot Court).

Важливою складовою підготовки є також можливість академічної мобільності. Значна частина здобувачів вищої освіти Гаазького університету прикладних наук використовує можливість навчатися протягом одного семестру в університетах-партнерах за кордоном, що сприяє розширенню професійного досвіду та поглибленню знань у сфері міжнародного права в іншому правовому та культурному контексті. Вибіркові модулі третього року навчання охоплюють кілька основних напрямів: 1) корпоративне право; 2) бізнес-право; 3) право Європейського Союзу. Така варіативність змісту навчання забезпечує гнучкість освітньої програми та створює умови для формування індивідуальної спеціалізації майбутніх фахівців у галузі міжнародного та європейського права.

Заключний рік навчання включає проходження професійного стажування протягом щонайменше 100 робочих днів та підготовку випускного проєкту. Незважаючи на той факт, що ринок праці у сфері міжнародного права характеризується високим рівнем конкуренції, випускники юридичних програм Гаазького університету прикладних наук демонструють високі показники працевлаштування протягом року після завершення навчання. Цьому сприяє, зокрема, розташування університету в місті Гаага, відомому як Міжнародне місто миру і справедливості, де функціонує значна кількість престижних міжнародних організацій, неурядових інституцій, дипломатичних представництв і міжнародних компаній. Крім того, університет організовує спеціальні мережеві заходи з працевлаштування, що надають здобувачам вищої освіти можливість установлювати професійні контакти з представниками юридичної спільноти, а також знаходити можливості для проходження стажування та подальшого працевлаштування. Модулі, що вивчаються на випускному році, розподіляються між двома семестрами навчання [2].

Зміст освітньої програми формується у співпраці з партнерськими установами та компаніями, які надають рекомендації щодо навчального плану, організації стажувань та виконання випускних проєктів, що забезпечує відповідність підготовки сучасним вимогам ринку праці. Зміст досліджуваної освітньої програми узагальнено нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст освітньої програми «Міжнародне та європейське право», що реалізується в Гаазькому університеті прикладних наук

Перший рік навчання	
1 семестр	2 семестр
Вступ до права Міжнародне право Приватне право Юридичні навички Глобальна обізнаність і професійний розвиток	Право Європейського Союзу Приватне право Юридичні навички Глобальна обізнаність і професійний розвиток
Другий рік навчання	
3 семестр	4 семестр
Міжнародне публічне право Бізнес-право Європейського Союзу Юридичні навички Глобальне громадянство і професійний розвиток	Міжнародне кримінальне право Корпоративне та торговельне право Юридичні навички Глобальне громадянство і професійний розвиток
Третій рік навчання	
5, 6 семестри	
Обов'язкові освітні компоненти	Вибіркові освітні компоненти
Дослідницька лабораторія Крос-культурні навички і	Напрям корпоративного права: • Корпоративне право • Корпоративне управління

професійний розвиток	• Податкове право та фінансове регулювання • Забезпечення відповідності нормативним вимогам Напрям бізнес-права: • Бізнес та зайнятість • Врегулювання спорів • Управління контрактами та юридичними операціями • Продаж і логістика Напрям права Європейського Союзу: • Публічне право Європейського Союзу та європейське врядування • Правове регулювання громадського здоров'я та захисту тварин • Правове регулювання бізнесу в Європейському Союзі • Правове регулювання клімату та природних ресурсів
Четвертий рік навчання	
7, 8 семестри	
Професійне стажування Прикладний дослідницький проєкт	

Водночас варто наголосити, що отримання ступеня бакалавра права (LL.B.) у більшості країн є лише першим етапом професійної юридичної підготовки, оскільки для здобуття кваліфікації адвоката або судді, зокрема в Нідерландах, необхідним є подальше навчання на магістерському рівні та отримання так званого «цивільного ефекту».

Іншим прикладом бакалаврської освітньої програми може слугувати програма «Право» (Law), що реалізується в Університетському коледжі Корка (м. Корк, Ірландія) [3]. Ця програма пропонує здобувачам освіти можливість здобути комплексну юридичну освіту з можливістю індивідуалізації навчальної траєкторії відповідно до власних академічних інтересів. Спеціалізації охоплюють такі напрями, як міжнародне право, бізнес-право та права людини, що забезпечує поєднання широкої базової підготовки з можливістю поглибленого вивчення окремих галузей права. Трирічна програма, що реалізується Коледжем бізнесу та права Університетського коледжу Корка, спрямована на формування у здобувачів вищої освіти фундаментальних юридичних знань і професійних навичок, зокрема правових досліджень, підготовки юридичних документів, аргументації та адвокації. Обов'язковими для вивчення є такі дисципліни: «Основи правової системи» (5 кр. ЄКТС); «Конституційне та інституційне право Європейського Союзу» (5 кр. ЄКТС); «Кримінальне право» (10 кр. ЄКТС); «Договірне право» (10 кр. ЄКТС); «Юридичні дослідження та академічне письмо в праві» (10 кр. ЄКТС); «Конституційне право: основоположні права» (ірландською мовою) (5 кр. ЄКТС); «Конституційне право: інститути державної влади» (ірландською мовою) (5 кр. ЄКТС) [3].

Також здобувачі вищої освіти можуть обрати вибіркові дисципліни з переліку, а саме: Деліктне право I, Деліктне право II, Основи фінансового обліку, Облік у партнерствах і компаніях, Китайська мова (мандарин) I, Вступ до французької мови, Французька мова для початківців (початковий рівень), Французька мова (пороговий рівень), Французька мова для читання I, Право ірландської мови: писемне та усне мовлення, Німецька мова (рівень CEFR A2.1), Німецька мова (рівень CEFR A2.2), Іспанська мова (початковий рівень), Іспанська мова (рівень продовження/intermediate), Іспанська мова (післяшкільний рівень), Італійська мова: письмова та усна (для тих, хто вже вивчав мову), Вступ до письмової та усної італійської мови [там само].

Після завершення першого року навчання здобувачі можуть обрати відповідну спеціалізацію, що дозволяє індивідуалізувати освітній процес. Ступінь бакалавра цивільного права (BCL) забезпечує ґрунтовне розуміння як ірландської, так і міжнародної правових систем. Разом із тим університет пропонує розширені освітні можливості у формі чотирирічних програм. Так, програма підготовки бакалавра цивільного права (міжнародна) – BCL (International) – передбачає навчання протягом одного або двох семестрів у закордонних університетах-партнерах, що сприяє розширенню академічного та культурного досвіду здобувачів вищої освіти. Натомість програма підготовки бакалавра цивільного права (клінічна) – BCL (Clinical) – орієнтована на практичну підготовку та включає стажування у юридичних фірмах, неурядових організаціях або державних установах, що дозволяє студентам отримати безпосередній досвід роботи в правовій системі Ірландії [3].

Ще одним показовим прикладом програми професійної підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі права є освітня програма «Міжнародне та європейське право» (International and European Law) [1], що реалізується Брюссельською школою управління (м. Брюссель, Бельгія). Ця програма спрямована на формування глибокого розуміння міжнародних та європейських правових систем і орієнтована на підготовку фахівців, які планують працювати у сфері міжнародного права, дипломатії або державного управління. Освітня програма передбачає комплексне вивчення ключових правових дисциплін, зокрема міжнародного публічного права, права Європейського Союзу, права прав людини, порівняльного правознавства, міжнародної торгівлі та правових аспектів міграції. Значна увага приділяється формуванню практичних навичок правового аналізу, дослідницької роботи та підготовки юридичних текстів. Освітній процес реалізується із застосуванням інтерактивних методів навчання, таких як аналіз практичних кейсів, моделювання судових процесів та проведення лекцій за участю практикуючих юристів. Особливістю програми є її англомовний формат, що забезпечує її доступність для міжнародної аудиторії студентів. Крім того, міждисциплінарна спрямованість програми відповідає сучасним

потребам міжнародних організацій та інституцій Європейського Союзу, для яких характерною є необхідність комплексного аналізу правових, економічних і політичних процесів. Акредитація освітньої програми здійснюється Нідерландсько-фламандською акредитаційною організацією (NVAO), що підтверджує відповідність навчання європейським стандартам якості вищої освіти. Випускники програми мають можливість продовжити навчання на магістерському рівні або розпочати професійну діяльність у міжнародних організаціях, органах державного управління, юридичних компаніях та неурядових організаціях [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений аналіз змістових засад професійної підготовки фахівців у галузі права на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в країнах Європейського Союзу дозволив виокремити низку характерних особливостей організації юридичної освіти. Дослідження трьох репрезентативних освітніх програм («Міжнародне та європейське право» Гаазького університету прикладних наук та Брюссельської школи управління, а також «Право» Університетського коледжу Корка) засвідчило, що сучасні бакалаврські програми в галузі права в університетах ЄС поєднують фундаментальну теоретичну підготовку з практикоорієнтованими формами навчання.

З'ясовано, що зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права ґрунтується на вивченні базових правничих дисциплін, зокрема міжнародного та європейського права, конституційного, кримінального, договірного та корпоративного права, а також на формуванні дослідницьких і аналітичних умінь, навичок юридичного письма та аргументації. Водночас освітні програми передбачають можливості індивідуалізації навчальної траєкторії здобувачів вищої освіти шляхом вибору спеціалізацій, вибіркових дисциплін, участі в міжнародних академічних обмінах, клінічних програмах і професійних стажуваннях.

Встановлено, що важливою особливістю юридичної освіти в країнах ЄС є її міждисциплінарний характер та орієнтація на формування компетентностей, необхідних для роботи в умовах глобалізованого правового середовища. Значна увага приділяється розвитку практичних професійних навичок, критичного мислення, здатності до правового аналізу та ефективної комунікації, що забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців для національного та міжнародного ринку праці.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні організаційно-методичних засад підготовки фахівців у галузі права в країнах ЄС та можливостей використання їхнього досвіду в модернізації юридичної освіти в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Brussels School of Governance. BA in International and European Law. URL: https://www.brussels-school.be/education/ba-international-and-european-law#:~:text=Students%20can%20choose%20from%20a,be%20awarded%20by%20Vesalius%20College.

2. The Hague University of Applied Sciences. International and European Law. URL: https://www.thuas.com/programmes/bachelors/international-and-european-law#:~:text=Official%20name:%20Law,your%20legal%20skills%20and%20knowledge

3. University College Cork. Law (Pathways). URL: https://www.ucc.ie/en/ck301/

REFERENCES

1. Brussels School of Governance. BA in International and European Law. URL: https://www.brussels-school.be/education/ba-international-and-european-law#:~:text=Students%20can%20choose%20from%20a,be%20awarded%20by%20Vesalius%20College. [in English]

2. The Hague University of Applied Sciences. International and European Law. URL: https://www.thuas.com/programmes/bachelors/international-and-european-law#:~:text=Official%20name:%20Law,your%20legal%20skills%20and%20knowledge [in English]

3. University College Cork. Law (Pathways). URL: https://www.ucc.ie/en/ck301/ [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОРДЮГОВА Леся – 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

BORDIUHOVA 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 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

UDC 378.147:341
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-555-560

ТОВСТУХА Костянтин –
аспірант
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3959-5290
e-mail: tovstukha2022@ukr.net

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті окреслено методи підготовки фахівців з міжнародного права у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення сучасних підходів до викладання міжнародного права в європейських університетах та виявлення ефективних педагогічних практик, що сприяють формуванню професійних компетентностей, необхідних для юридичної діяльності в умовах глобалізованого середовища.

Дослідження зосереджено на сучасних методологічних підходах, що застосовуються у професійній підготовці фахівців з міжнародного права, зокрема на концепції викладання міжнародного права «в контексті», що передбачає аналіз правових норм та інститутів у ширших соціальних, політичних, економічних і культурних рамках. Особливу увагу приділено критичним педагогічним підходам, зокрема педагогіці TWAIL, яка сприяє критичному переосмисленню історичних і політичних засад формування міжнародно-правового порядку й заохочує включення до академічного дискурсу альтернативних перспектив, зокрема досвіду держав Глобального Півдня.

У статті також висвітлено роль практикоорієнтованих методів навчання у професійній підготовці фахівців з міжнародного права. Зокрема, метод кейсів розглядається як один із найпоширеніших педагогічних інструментів у юридичній освіті. Завдяки аналізу реальних або змодельованих правових ситуацій цей метод сприяє розвиткові критичного мислення, юридичного міркування, аналітичних умінь та здатності формулювати обґрунтовані правові аргументи. Визначено, що ефективність кейс-методу залежить від ретельного добору кейсів, їх відповідності результатам навчання, а також здатності викладачів організовувати інтерактивні дискусії в аудиторії.

Наголошено, що методичні засади підготовки фахівців з міжнародного права у закладах вищої освіти країн ЄС поєднують критичні педагогічні концепції з інтерактивними та практикоорієнтованими методами навчання. Такий підхід сприяє розвитку аналітичних компетентностей, формуванню професійного юридичного мислення та цілісного розуміння процесів міжнародного права.

Ключові слова: *правнича освіта, фахівці з міжнародного права, вища освіта, методи навчання, метод кейсів, педагогіка TWAIL, Європейський Союз.*

TOVSTUKHA Kostiantyn –
Postgraduate Student
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3959-5290
e-mail: tovstukha2022@ukr.net

METHODS OF TEACHING SPECIALISTS IN INTERNATIONAL LAW AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

The article highlights the methods of teaching specialists in international law at higher education institutions of the European Union countries. The relevance of the study is determined by the need to examine modern approaches to teaching international law in European universities and to identify effective pedagogical practices that contribute to the development of professional competences required for legal practice in a globalized environment.

The study focuses on contemporary methodological approaches used in international legal education, particularly the concept of teaching international law "in context," which emphasizes the analysis of legal norms and institutions within broader social, political, economic, and cultural frameworks. Special attention is paid to critical pedagogical approaches, including TWAIL pedagogy, which promotes a critical reconsideration of the historical and political foundations of the international legal order and encourages the inclusion of alternative perspectives, particularly those of the Global South, in academic discourse.

The article also highlights the role of practice-oriented teaching methods in the professional training of specialists in international law. In particular, the case method is examined as one of the most widely used pedagogical tools in legal education. Through the analysis of real or simulated legal situations, this method facilitates the development of critical thinking, legal reasoning, analytical skills, and the ability to construct well-grounded legal arguments. The study emphasizes that the effectiveness of the case method depends on careful case selection, alignment with learning outcomes, and the ability of instructors to facilitate interactive classroom discussions.

It is concluded that the methodological foundations of training specialists in international law in EU higher education institutions combine critical pedagogical concepts with interactive and practice-oriented teaching methods. Such an approach contributes to the development of analytical competences, professional legal thinking, and a comprehensive understanding of international legal processes.

Key words: *legal education, specialists in international law, higher education, teaching methods, case method, TWAIL pedagogy, European Union.*

Problem statement and justification of its relevance. In the context of globalization and the growing complexity of international relations, the role of international law as a regulatory framework for cooperation between states, international organizations, and other actors of the global community is steadily increasing. These transformations significantly influence the system of legal education, particularly the training of specialists in international law at higher education institutions. Modern legal practice requires not only a thorough knowledge of international legal norms but also the ability to analyze complex legal problems, interpret international legal instruments, and apply legal principles in diverse and dynamic contexts. Consequently, the modernization of teaching methods and pedagogical approaches in international legal education has become an important task for higher education institutions, especially in the countries of the European Union.

Universities in the EU countries have developed diverse educational models aimed at ensuring the high quality of training of legal specialists capable of functioning effectively in an increasingly interconnected legal environment. These models are characterized by the integration of theoretical legal knowledge with practice-oriented learning, interdisciplinary approaches, and the use of innovative teaching methods. In this regard, special attention is given to the development of students' analytical, research, and argumentative skills, which constitute

the foundation of professional legal activity. Furthermore, modern international legal education increasingly emphasizes the importance of understanding law within its broader social, political, and historical context.

Analysis of recent research and publications. The issue of professional training of legal specialists occupies an important place in contemporary national scholarly discourse. Historical aspects of the international legal education development have been examined in studies by M. Babkov, I. Zeman, L. Mikhnevych and other scientists, who analyze the formation of international law as an academic discipline in Ukrainian universities. Modern research increasingly focuses on the content and methodological modernization of legal education, including the integration of international legal standards and the development of professional culture among future international lawyers (O. Kozlov, V. Malyha, V. Repetskyi and others). A number of scholars emphasize innovative pedagogical approaches and practice-oriented training methods in legal education, particularly the use of interactive technologies, blended learning, and information and communication technologies (V. Luppa, O. Pometun, L. Pyrozhenko, O. Filonenko and others). Studies also highlight the importance of interdisciplinary training, professional orientation, and the development of readiness for legal practice in international contexts (N.Rysynets, I. Savka and others). Comparative research addressing foreign experience in legal education and the modernization of training models in line with European standards has been conducted by O. Nahorna, V. Pavlov, V. Repetskyi, M. Hrabynskyi and others. Collectively, these studies demonstrate a growing scholarly interest in the modernization of professional legal education and provide a theoretical basis for further research into innovative teaching methods and methodological foundations for training specialists in international law.

However, despite the considerable scholarly attention devoted to various aspects of the phenomenon under investigation, the methodological foundations of training specialists in international law in higher education institutions of the European Union require further comprehensive analysis. In particular, there is a need to systematize contemporary pedagogical approaches and teaching methods that ensure the effective development of professional competences in this field.

The purpose of the article is therefore to highlight the methods of training specialists in international law at higher education institutions in the European Union countries.

Presentation of the main research material. Turning to the methodological foundations of training specialists in international law at higher education institutions of the European Union countries, it should be noted that in contemporary conditions the teaching of international law "in context" is gaining increasing popularity. This approach implies studying the phenomenon not as an isolated set of rules but as one deeply embedded in a broader social, political, cultural, economic, and intellectual environment.

Teaching "in context" involves the application of interdisciplinary approaches in order to illuminate the numerous forces that shape legal institutions, norms, and practices. However, when it comes to teaching law, not only the content but also the specific conditions and nature of the teaching process itself are important. This process presupposes direct interaction with a particular group of students, is often coordinated with colleagues, and is subject to institutional regulations concerning curriculum content, learning outcomes, and assessment methods. Consequently, teaching "in context" means engaging consciously with these surrounding structures rather than passively accepting them. Such an approach requires considering the boundaries of the study programmes – within courses, departments, or disciplines – not as fixed constraints but as constructs open to critique and reconsideration. Teaching "in context" thus treats the obligation to teach the curriculum as an opportunity to examine its foundations, exclusions, and contemporary relevance [1].

In modern conditions, particular importance is attached to taking into account the context of teaching, especially in the field of international law. This discipline is under increasing pressure as its universalist claims are increasingly subject to critical reconsideration, while students often enter the classroom already possessing personal experiences related to these tensions, shaped by their individual histories, political views, and life experiences. In many academic groups, at least one student has a direct or familial connection to revolutionary events, armed conflicts, or changes in political regimes that are discussed in the educational process. Some students may even be affected by repressive political systems, which necessitates ensuring institutional safeguards aimed at preserving the classroom as a safe space for free and open academic discourse [7].

Despite the considerable attention given to teaching international law "in context", contemporary methodological approaches also involve engagement with critical pedagogical concepts aimed at rethinking traditional models of teaching this discipline. One such concept is TWAIL (Third World Approaches to International Law) pedagogy, which emerged within the framework of critical international legal scholarship. From a pedagogical perspective, this approach is oriented toward the critical analysis of the historical and political preconditions for the formation of international legal norms, particularly their connection with the colonial past, as well as toward incorporating alternative perspectives and the experiences of states of the Global South into the educational process. TWAIL pedagogy views international law not only as a system of normative rules but also as a product of complex social, political, and economic processes, which necessitates an interdisciplinary approach to its teaching.

In this context, TWAIL pedagogy contributes to the development of a critical understanding of the role of international law, its interconnections with other academic disciplines, and its potential to take into account the interests of states of the Global South. It involves reconsidering the content of academic courses, the balance between doctrinal study of

international law and the analysis of institutions and mechanisms of its implementation, as well as integrating knowledge from related fields, including political economy, international relations, and moral philosophy, into the educational process. Such an approach is aimed not only at preparing students for professional activity but also at fostering their capacity for profound analytical and transformative reflection on the international legal order. These principles constitute the methodological foundation of TWAIL pedagogy in contemporary international legal education.

The scholarly literature emphasizes that TWAIL approach does not reject the use of traditional doctrines of international law, including positivist methodology; rather, it seeks to employ them for the critical analysis of the historical and political conditions underlying the formation of the international legal order. In particular, A. Anghie stresses that the critical analysis of international law becomes more persuasive when it is grounded in empirical research on the development of legal norms and the practice of their application. In this context, the scholar argues that the fundamental TWAIL proposition concerning the decisive influence of imperialism on the formation of international law must be substantiated through an examination of the actual evolution of international legal institutions and the practice of their functioning. Such an approach makes it possible to combine critical theoretical reflection with a positivist analysis of the sources of international law, demonstrating that colonial and imperial structures of power historically shaped the international legal order and continue to influence its contemporary development [1].

As S. Burra notes, the critical reflection on international law within the educational process constitutes a complex pedagogical task. Within the TWAIL framework, Eurocentrism is regarded both as an object of critique and as a dominant intellectual paradigm that historically shaped the modern international legal order while simultaneously marginalizing alternative epistemologies within academic discourse. In this context, TWAIL pedagogy faces the challenge of overcoming this paradox. European legal ideas and institutions cannot be completely ignored, as they have played a decisive role in the formation of the international legal order and have significantly influenced the development of states of the Global South. At the same time, the key task lies in critically reconsidering which elements of the European international legal tradition can be integrated into contemporary legal discourse without losing the connection with alternative, non-European epistemological approaches [2]. Thus, TWAIL pedagogy emerges as an anti-colonial educational strategy aimed at revising dominant narratives of international law and incorporating into academic discourse the voices and experiences of communities that have historically been marginalized. Such an approach contributes to the formation of a learning environment oriented not only toward the reproduction of knowledge but also toward the development of critical thinking, reflection, and open academic dialogue. Unlike traditional models of legal education, TWAIL pedagogy seeks to question established intellectual and institutional structures of international law, opening possibilities for its more inclusive and pluralistic development.

Alongside critical pedagogical approaches, particularly TWAIL pedagogy, which aims to reconsider the content and historical context of international law, specific methodological tools for organizing the educational process also occupy an important place in the training of future legal specialists in international law at higher education institutions in the countries of the European Union. One of the most widespread and effective tools is the case method, which is widely used in legal education in the countries under study to develop practical professional competences. While TWAIL pedagogy emphasizes the critical reconsideration of international legal narratives and the inclusion of alternative perspectives, the case method ensures the practical engagement with legal problems through the analysis of specific situations and judicial cases.

The case method is one of the key pedagogical strategies in legal education. By analyzing and discussing real or simulated legal situations, students develop critical thinking, analytical abilities, and legal argumentation skills, which constitute the foundation of professional legal practice.

This method was introduced at the end of the 19th century at Harvard Law School and gradually became a characteristic method of teaching law in legal schools in the United States [3; 6]. Today, the case method is widely applied in legal education worldwide, including the European Union countries, where it is used as one of the principal tools for developing practice-oriented legal competences.

The use of the case method contributes to the formation of an active and interactive learning environment in which students directly participate in the process of analyzing legal problems. The examination of specific legal situations makes it possible to apply theoretical legal principles to practical circumstances, which in turn promotes the development of critical analysis and decision-making skills. In such a learning environment, discussions and the exchange of arguments among participants in the educational process become important components in the formation of professional legal reasoning.

One of the characteristic features of the case method is the combination of the analysis of the process of legal decision-making with the justification of such decisions on the basis of evidence. This approach involves not only the theoretical understanding of legal concepts but also their practical application in specific situations. As a result, students gain the opportunity to develop skills in legal argumentation, critical evaluation of evidence, and the formulation of well-reasoned legal conclusions [5].

From this perspective, the advantages of the case method are multifaceted. First, it contributes to the development of analytical and critical skills, as students learn to examine the factual circumstances of a case in detail, identify relevant legal issues, and apply the appropriate legal norms. Second, the method enhances legal argumentation skills, as it requires students to formulate their own positions clearly and persuasively, while also critically evaluating the

arguments presented by other participants in the discussion. Moreover, the case method stimulates the development of creative thinking by encouraging students to search for alternative approaches to solving legal problems. Another important advantage of this method is the activation of students' participation in the learning process, which increases their motivation and engagement in mastering the material. Finally, the case method plays a significant role in preparing students for professional legal practice, as it enables them to become acquainted with the complexity of real legal situations and to develop competences necessary for their future professional activity.

The application of the case method in legal education involves the use of real or hypothetical situations in order to strengthen students' practical skills and their capacity for decision-making. This pedagogical approach emphasizes the development of legal reasoning through the study and analysis of complex cases [4]. In order for the case method to be truly effective in the training of specialists in international law and to promote active student participation, careful selection of cases is essential. This process is governed by several criteria. First, cases should be directly related to the subject matter of the course. The facts should clearly illustrate the legal principles under discussion, and the issues raised should reflect those typically encountered by practicing lawyers. Equally important is alignment with the expected learning outcomes, as cases should be selected in accordance with the objectives of the course.

Another factor that should be taken into account is the correspondence between the complexity of the cases and the level of students' preparation. For example, introductory courses may require relatively simple cases, whereas students with more advanced knowledge should work with more complex cases. At the same time, the level of complexity itself is a determining factor, since cases should challenge students and require critical thinking without overwhelming them. Such a balance ensures both intellectual challenge and pedagogical value. Another important aspect is diversity, as students benefit from exposure to a variety of legal problems, perspectives, and outcomes. These may include contexts related to judicial disputes, public service, public trust, and alternative dispute resolution mechanisms, thereby broadening students' understanding of law and its diverse applications.

Equally important is the relevance of cases. They should reflect contemporary legal realities, ensuring that students acquire skills corresponding to modern legal practice. Cases should also be engaging and capable of capturing students' interest in order to maintain their motivation and active participation. Practical considerations should not be neglected, particularly accessibility, which requires that cases be readily available through libraries, online platforms, or case collections. Finally, the principle of coherence must be observed, meaning that cases should integrate both theoretical and practical aspects, while recommended literature should complement both substantive and procedural legal studies.

The effective use of the case method also requires the ability to conduct interactive learning. Instructors must be capable of stimulating meaningful classroom discussions, encouraging students to present and debate arguments effectively. Their ability to select appropriate cases is equally important, as cases should not only correspond to the course content but also stimulate critical and analytical thinking. Instructors must also be able to assess the complexity of cases, ensuring an appropriate level of intellectual challenge without overwhelming students. Another essential skill is the clarity of explanations. Instructors must be able to present both legal concepts and factual contexts in a clear, precise, and comprehensible manner. They should also demonstrate exemplary legal reasoning by illustrating how arguments can be constructed and defended persuasively. Motivation and engagement also play an important role: enthusiastic educators who empathize with their students and demonstrate dedication to their work create an atmosphere of participation and commitment.

Conclusions and prospects for further research. Summarizing the above, it can be stated that the methodological foundations of training specialists in international law at higher education institutions of the European Union countries are characterized by the combination of critical pedagogical approaches and practice-oriented teaching methods. In particular, alongside critical teaching concepts such as TWAIL pedagogy, an important place is occupied by interactive methods aimed at developing the professional competences of future lawyers. Among these, the case method plays a key role, as it ensures a connection between the theoretical study of law and the analysis of real legal situations. Its effective application requires a high level of professional competence on the part of the instructor, as well as the ability to engage in continuous scholarly inquiry and to update teaching materials in accordance with the dynamic development of legal systems. At the same time, the use of diverse cases reflecting various legal contexts and practices contributes to the formation of students' comprehensive understanding of legal activity. The inclusion of an international perspective in the analysis of legal situations broadens students' professional outlook and enables them to examine legal problems within a broader global context, which is particularly important for the training of specialists in international law.

The prospects for further research lie in a more detailed examination of innovative pedagogical strategies used in the training of international law specialists in European higher education institutions, as well as in the analysis of digital and hybrid learning methods increasingly applied in legal education. Particular attention may also be devoted to studying the potential for adapting the most effective European practices to the modernization of the system of legal education in other countries, including the integration of interdisciplinary approaches and practice-oriented teaching methods into national study programmes.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Anghie A. Critical thinking and teaching as common sense – random reflections. Opinio Juris (blog). 2020. 31

August. URL: http://opiniojuris.org/2020/08/31/critical-pedagogy-symposium-critical-thinking-and-teaching-as-common-sense-random-reflections/

2. Burra S. Teaching Third World Approaches to International Law // International Law on the Left: Re-examining Marxist Legacies / ed. by S. Marks. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

3. Langdell C. C. A Selection of Cases on the Law of Contracts. Boston : Little, Brown and Company. 1890.

4. Pereira J., Silveira M. O Método do caso no ensino jurídico como resposta á necessária abertura dos textos normativos sobre responsabilidade civil. *Revista Jurídica.* 2019. Vol. 1. No. 54. P. 452–480. URL: https://typeset. io/pdf/o-metododo-caso-no-ensino-juridico-como-resposta-a-1ekli7vzta.pdf

5. Sotomayor Trelles J. E., Uscamayta G., Díaz Ruíz N. A., Apaza Jallo N. J. Higa C. La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: Argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.* 2023. Vol. 10. №. 1. P. 91–112. DOI: https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69117

6. Stevens R. Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s. Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1983.

7. Woolcock N. Wipe references to China to protect students, Soas lecturers told. *The Times.* 2021. 7 May. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/wipe-references-to-china-to-protect-students-soas-lecturers-told-9bjwlwwvm

REFERENCES

1. Anghie, A. (2020). Critical thinking and teaching as common sense – random reflections. *Opinio Juris*(blog). 31 August. URL: http://opiniojuris.org/2020/08/31/critical-pedagogy-symposium-critical-thinking-and-teaching-as-common-sense-random-reflections/ [in English]

2. Burra, S. (2016). Teaching Third World Approaches to International Law. In S. Marks (Ed.). International Law on the Left: Re-examining Marxist Legacies. Cambridge University Press. [in English]

3. Langdell, C. C. (1890). A Selection of Cases on the Law of Contracts. Boston: Little, Brown and Company. [in English]

4. Pereira, J., Silveira, M. (2019). O Método do caso no ensino jurídico como resposta á necessária abertura dos textos normativos sobre resposabilidade civil. Revista Jurídica, vol. 01. №. 54. P. 452-480. URL: https://typeset.io/pdf/o-metododo-caso-no-ensino-juridico-como-resposta-a-1ekli7vzta.pdf30 [in English]

5. Sotomayor Trelles, J. E., Uscamayta, G., Díaz Ruíz, N. A., Apaza Jallo, N. J., & Higa, C. (2023). La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: Argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. 10(1). P. 91-112. DOI: https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69117 [in English]

6. Stevens, R. (1983). Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s. University of North Carolina Press. [in English]

7. Woolcock, N. (2021). Wipe references to China to protect students, Soas lecturers told. *The Times.* 7 May. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/wipe-references-to-china-to-protect-students-soas-lecturers-told-9bjwlwwvm [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТОВСТУХА Костянтин – аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: професійна підготовка фахівців з міжнародного права.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TOVSTUKHA Kostiantyn – Postgraduate Student Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: professional training of specialists in international law.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 373.5 [37.09:62]
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-560-565

АБРАМОВА Оксана –
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1802-8274
e-mail: abramova1978oks@gmail.com

МИРОНЕНКО Наталя –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
технологічної та професійної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3118-954X
e-mail: mironenko2802@ukr.net

ПУЛЯК Ольга –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
технологічної та професійної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7061-5620
e-mail: olapuliak@gmail.com

ТКАЧУК Андрій –
кандидат технічних наук, доцент, декан факультету
інформаційних технологій, математики та природничих наук
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7316-0107
e-mail: A.I.Tkachuk@cuspu.edu.ua

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСТВА В УМОВАХ МІЖШКІЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади реалізації проєктної діяльності в умовах міжшкільних ресурсних центрів (МРЦ) як інноваційних освітніх хабів. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією технологічної підготовки в межах концепції Нової української школи (НУШ), що передбачає перехід до компетентнісної парадигми та необхідність підготовки молоді до відбудови країни. Авторами проаналізовано досвід МРЦ (зокрема м. Кропивницький та Гайворонського МРЦ) як ефективних майданчиків для концентрації високотехнологічного обладнання та реалізації STEM-підходу. Особливу увагу приділено інтеграції сучасних технологій обробки матеріалів – від традиційної механічної обробки до цифрового проєктування та адитивного виробництва. Обґрунтовано доцільність застосування моделі «перевернутого класу» як засобу інтенсифікації освітнього процесу. Доведено, що такий підхід дозволяє перенести когнітивну підготовку в дистанційне середовище, що забезпечує вивільнення часу для практичної діяльності та формування інженерного мислення учнів. У статті запропоновано доповнити традиційний алгоритм проєктної діяльності дослідженням, тестуванням та вдосконаленням, рефлексією тощо. Висвітлено роль МРЦ у професійному самовизначенні учнів, національно-патріотичному вихованні. Визначено нові професійні ролі вчителя технологій як фасиліматора та менеджера індивідуальної освітньої траєкторії в кризових умовах.

Ключові слова: *технологічна освітня галузь, проєктна діяльність, міжшкільний ресурсний центр, технології обробки матеріалів, STEM-освіта, інтеграція, «перевернуте навчання».*

ABRAMOVA Oksana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Technological
and Vocational Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1802-8274
e-mail: abramova1978oks@gmail.com
MYRONENKO Natalya –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Technological
and Vocational Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3118-954X
e-mail: mironenko2802@ukr.net
PULIAK Olha –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Technological
and Vocational Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7061-5620
e-mail: olapuliak@gmail.com
TKACHUK Andriy –
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Information Technologies,
Mathematics and Natural Sciences
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7316-0107
e-mail: A.I.Tkachuk@cuspu.edu.ua

MODERN MATERIALS PROCESSING TECHNOLOGIES IN STUDENTS' PROJECT-BASED ACTIVITIES WITHIN THE CONTEXT OF AN INTERSCHOOL RESOURCE CENTER

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of implementing project-based activities within interschool resource centers (IRCs) acting as innovative educational hubs. The relevance of the study is driven by the transformation of technological training under the «New Ukrainian School» (NUS) concept, which involves a transition to a competency-based paradigm and the necessity of preparing youth for the country's reconstruction. The authors analyze the experience of IRCs (specifically in Kropyvnytskyi and the Haivoron IRC) as effective platforms for the concentration of high-tech equipment and the implementation of the STEM approach. Special attention is paid to the integration of modern materials processing technologies – from traditional mechanical processing to digital design and additive manufacturing (3D printing). The study scientifically justifies the feasibility of applying the «flipped classroom» model as a means of intensifying the educational process. It is proved that such an approach allows for the transfer of cognitive preparation to a remote environment, freeing up time for hands-on activities and the formation of students' engineering thinking. The article proposes to supplement the traditional algorithm of project-based activity with research, testing and improvement, reflection, etc. The role of IRCs in students' professional self-determination and national-patriotic education is highlighted. New professional roles for technology teachers are identified, specifically as facilitators and managers of individual educational trajectories in crisis conditions.

Key words: *technological educational field, project activity, interschool resource center, materials processing technologies, STEM education, integration, «Flipped classroom».*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна трансформація української освіти в межах концепції Нової української школи (НУШ) висуває нові вимоги до технологічної підготовки учнівства. Ці вимоги зумовлені переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, що орієнтує освітній процес на практичну діяльність, вирішення реальних проблем та формування здатності діяти в умовах сучасних соціально-технологічних викликів. У контексті повоєнної відбудови країни зростає роль підготовки молоді до свідомого вибору професій, що стануть критично необхідними для відродження міст, сіл та економіки держави. Акцент переноситься на формування ключових компетентностей та розвиток наскрізних умінь (критичного мислення, здатності до співпраці, навичок розв'язування проблем та прийняття рішень), які в технологічній галузі реалізуються через діяльнісний та проєктно-орієнтований підхід. Актуальність дослідження посилюється стрімким розвитком технологій обробки матеріалів, що зумовлює необхідність їх інтеграції в освітній процес закладів загальної середньої освіти.

Ефективним інструментарієм реалізації цих завдань стає функціонування міжшкільних ресурсних центрів (МРЦ) – інноваційних освітніх просторів, що забезпечують концентрацію сучасного обладнання, освітніх технологій та висококваліфікованих педагогічних кадрів для навчання здобувачів освіти з різних закладів. Практична реалізація зазначених підходів простежується у діяльності центрів м. Кропивницького та Гайворонського МРЦ [6; 8]. Важливою характеристикою діяльності таких центрів є їх інтегративна функція, яка забезпечує взаємодію закладів загальної середньої освіти, позашкільної освіти та місцевого ринку праці. Це дозволяє забезпечити цілісний фізичний, інтелектуальний та соціальний розвиток особистості, виховуючи в неї шанобливе ставлення до праці та готовність до творчої діяльності в сучасному глобалізованому суспільстві. Крім того, така інтеграція сприяє формуванню соціального партнерства між освітою, бізнесом і громадою, що підсилює практичну спрямованість навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання функціонування МРЦ досліджували І. Козюра, А. Цимбалюк [5], І. Мудрий [8], К. Маклаков та інші. Важливість інтеграції цифрових технологій підкреслюють Ю. Фещук та Н. Симонович [12], методику вивчення сучасних конструкційних матеріалів висвітлюють С. Рябець та І. Лісніча [9]. У статті [11] А. Ткачук зазначає, що активізація пізнавальної діяльності учнів засобами ІТ-інструментів при вивченні технологій та обробки конструкційних матеріалів, забезпечується через методичні прийоми новизни, динамічності подання інформації та натуралізації програмного матеріалу. Дослідження [4] Л. Гронь, Н. Антоненко вказують на ефективність моделі «перевернутого класу» як форми змішаного навчання, що поєднує асинхронне онлайн-вивчення теорії та синхронну очну практику. Сучасні наукові розвідки [2; 3; 7] також акцентують на ролі STEM-підходу як інтеграційної основи технологічної освіти, де особлива увага приділяється дослідницькій складовій проєктної діяльності [2], а важливим напрямом є орієнтація проєктів на вирішення проблем громади [3]. Водночас недостатньо дослідженими залишаються методичні аспекти організації проєктного навчання в умовах обмеженого часу очних занять у МРЦ, що потребує впровадження гнучких моделей інтенсифікації освітнього процесу.

Метою статті є обґрунтування методичних засад реалізації проєктного навчання в умовах МРЦ для інтенсифікації процесу обробки матеріалів та забезпечення досягнення освітніх результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. МРЦ виступають інноваційними освітніми хабами, що поєднують функції профільної підготовки, професійної орієнтації. На відміну від традиційної шкільної майстерні, такі центри створюють умови для реалізації складних міждисциплінарних проєктів, де теоретичні знання трансформуються в реальні матеріальні продукти. Потужна навчально-матеріальна база МРЦ, що включає майстерні, кабінети, спеціалізовані лабораторії (кулінарії, швейні, столярні, слюсарні, ІТ-лабораторії з 3D-принтерами, кабінети робототехніки, теплиці тощо), дозволяє у повному обсязі забезпечити виконання вимог Державного стандарту базової середньої та профільної освіти [10]. Концентрація сучасного обладнання та інноваційних STEAM-лабораторій в одному просторі забезпечує варіативність діяльності, реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій та рівний доступ учнівства до високотехнологічної бази незалежно від місця навчання.

Ядром практичної підготовки в МРЦ є технології обробки матеріалів, що забезпечують формування операційно-технологічних умінь, технологічної грамотності та культури виробництва. За даними практики функціонування МРЦ №1 (м. Кропивницький) [6], освітній простір структуровано за принципом зонування (майстерні різного профілю), яке сприяє організації навчання за принципами гнучкості, модульності та варіативності, що відповідає сучасним освітнім трендам. Учні опановують різні види обробки матеріалів: механічну (різання, свердління, фрезерування), термічну (пайка, випалювання), адитивну (3D-друк пластиком PLA/PETG, на харчовому принтері), технології оздоблення (шліфування, лакування, фарбування, тиснення). Опорядження деревини сучасними екологічними матеріалами (лаками на водній основі, восками) додатково формує екологічну свідомість учнівства тощо.

У центрах реалізується компетентнісний підхід, спрямований на формування ключових компетентностей для особистісного розвитку та соціальної інтеграції. Зазначена стратегія забезпечується за рахунок інтеграції сучасних цифрових технологій та практико-орієнтованих завдань у

освітню діяльність. Зокрема, застосування програм для 3D-моделювання, робототехніки та програмування створює умови для трансформації теоретичних знань у практичні навички. Приклади роботи з Arduino, Tinkercad чи використання технологій 3D-друку демонструють можливості міждисциплінарної інтеграції. Використання ЧПУ-верстатів та 3D-друк складних геометричних форм дозволяють реалізувати повний цикл виробництва: від CAD-моделі до готового виробу [9; 11; 12]. Комплексне поєднання різноманітних технологій обробки, цифрових рішень та сучасних методичних підходів не лише формує в учнів цілісне уявлення про виробничий процес і навички безпечної взаємодії з високотехнологічним устаткуванням, а й закладає фундамент для розвитку політехнічного світогляду та інженерного мислення.

МРЦ виступають платформою для реалізації концепції «Освіта для життя» [1; 7]. На базі ресурсного центру ефективно функціонують навчально-методичні кабінети з профорієнтації [6; 8], що допомагає учнівству краще зрозуміти власні здібності та інтереси. Молодь активно залучаються до міждисциплінарних проєктів, що поєднують знання з галузей технологій, природничих наук, інженерії та математики. Створення екологічних моделей чи інженерних конструкцій виступає стимулом для пошуку інноваційних рішень та розвитку креативності учнівства.

Особливістю організації освітнього процесу в МРЦ є модель інтенсивного навчання у форматі «занурення» протягом кількох уроків поспіль. В умовах сучасних викликів (стресу та війни) така практична діяльність стає дієвим інструментом психосоціального розвантаження та стабілізації емоційного стану підлітків. Вказана модель перетворює навчання на закономірний процес, демонструє здатність учня ефективно планувати власну діяльність та сприяє формуванню навичок самоорганізації, відповідальності, навчальної автономії. Водночас важливо забезпечити педагогічний супровід цього процесу через цифрові інструменти зворотного зв'язку (онлайн-консультації, чеклісти, цифрові портфоліо тощо).

Попри значний педагогічний потенціал, формат «занурення» стикається з проблемою обмеженості аудиторного часу. Оскільки реалізація цілісного проєкту часто виходить за межі одного навчального дня, за дефіциту часового ресурсу вона ризикує перетворитися на звичайний «майстер-клас» із виготовлення виробу, де втрачається дослідницька складова. Раціональним виходом у цій ситуації є впровадження методики «перевернутого класу» *(flipped classroom).* Згідно з цією методикою, когнітивна підготовка (вивчення матеріалів, перегляд відеоінструкцій з техніки безпеки, проходження тестів із теоретичної частини, розробка ескізів та створення 3D-моделей у середовищах CAD/ Tinkercad) переноситься в асинхронне дистанційне середовище. Це дозволяє оптимізувати часові витрати та підвищити ефективність практичної діяльності під час уроків технологій. Учні можуть виконувати дослідницький етап та частину дизайну вдома за допомогою цифрових ресурсів. Це дозволяє трансформувати очне заняття в МРЦ із пасивної трансляції знань на інтенсивну технологічну практику, де навчальний час приділяється проєктуванню та безпосередній практичній роботі. Це підтверджує парадигму технологічної освітньої галузі, де проєктування виходить за межі класно-урочної системи та базується на принципах навчальної автономії учнів [1-3].

Проєктна діяльність у МРЦ може бути реалізована за алгоритмом, який інтегрує STEM-підхід та «перевернуте навчання»:

1. *Дослідницький етап.* Постановка запитань, висунення припущень, аналіз моделей-аналогів, вивчення властивостей матеріалів чи сировини (текстилю, деревини, металу, полімерів, харчових продуктів) та оцінка їх екологічного впливу. Реалізується переважно дистанційно за допомогою методів евристичної бесіди та цифрових ресурсів.

2. *Дизайн-проєктування.* Передбачає створення цифрових моделей із урахуванням принципів екодизайну в середовищах САПР. Виконання CAD-моделей вдома або на уроках інформатики оптимізує час роботи із 3D-принтерами та ЧПУ-обладнанням на уроках технологій.

3. *Технологічний етап.* Виготовлення виробу в МРЦ із застосуванням сучасного обладнання та дотриманням правил безпеки. На цьому етапі особливого значення набуває формування технологічних операційних умінь: точність обробки, дотримання технологічної послідовності, контроль якості виконання операцій.

4. *Економічне та екологічне обґрунтування.* Розрахунок собівартості, аналіз доцільності та практичної значущості продукту.

5. *Етап тестування та вдосконалення.* Перевірка функціональності та проведення експериментів із фіксацією результатів, виявлення недоліків та їх усунення.

6. *Рефлексивно-презентаційний етап.* Представлення результатів проєкту, самооцінювання та взаємооцінювання, формулювання висновків. Важливо застосовувати багатовимірне оцінювання (процес проєктування, якість виробу, глибина аналізу, самостійність, робота в команді) та використовувати цифрові інструменти для швидкої діагностики результатів.

Такий підхід формує досвід завершеного циклу діяльності, розвиває суб'єктність учня та вміння застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях. Проєктне навчання виступає ефективним інструментом професійного самовизначення учнів, оскільки дозволяє поєднати теоретичну підготовку з практичною апробацією різних видів діяльності та переорієнтовує освітній процес із накопичення знань на розвиток креативності, критичного мислення й здатності до розв'язання прикладних проблем. Для багатьох учнів саме в умовах МРЦ відбувається перше знайомство з високотехнологічними засобами виробництва, що розширює уявлення про сучасні професійні практики та сприяє усвідомленому вибору професійної траєкторії**.** Важливим компонентом є залучення кар'єрних радників у межах проєктної діяльності, що забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, допомагає

учням визначити власні інтереси та здібності й співвіднести їх із потребами ринку праці. Водночас учні набувають умінь самостійної організації діяльності, управління часом та відповідальності за результат, що є визначальними для їхньої подальшої професійної реалізації.

МРЦ також беруть участь у реалізації соціально значущих волонтерських проєктів, що підвищує мотивацію учнів та демонструє реальний суспільний ефект їхньої праці. Орієнтація проєктів на реального замовника (школу, громаду, соціальні ініціативи) підсилює практичну цінність навчання та формує відповідальне ставлення до результатів власної діяльності [3].

Реалізація проєктів вимагає зміни ролі вчителя технологій. Педагог перетворюється на стратегічного наставника та фасилітатора. Він виступає модератором інноваційного пошуку та допомагає учневі знайти баланс між творчим задумом і технологічними обмеженнями. Роль учителя зміщується: він не веде учня за руку, а підтримує й ставить запитання, які спонукають мислити глибше («Чому саме такий підхід?», «Які труднощі виникли і як їх подолати?»). Вчитель має володіти міждисциплінарним мисленням, цифровими інструментами, методиками фасилітації, навичками організації командної роботи учнів та роботи в кризових умовах. Ефективними методичними прийомами на етапі засвоєння нової інформації є використання новизни і динамічності подання контенту. Сьогодні вчитель МРЦ – це менеджер освітньої траєкторії, який забезпечує учням відчуття ситуації успіху («я можу створити працюючий механізм»), що є критично важливим для підлітків. Крім того, педагог здійснює функцію наставництва, підтримуючи індивідуальний прогрес учня та формуючи його мотивацію до подальшого професійного самовизначення. Для успішної діяльності центрів необхідна також постійна науково-методична робота з підвищення фахової майстерності вчителів та широке використання передового педагогічного досвіду.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. МРЦ є ефективним інструментом модернізації технологічної освіти. Поєднання сучасних технологій обробки матеріалів із методикою «перевернутого класу» дозволяє подолати дефіцит часу та забезпечити високу якість практичної підготовки. Трансформація МРЦ у передові освітні інституції профільної та позашкільної освіти є відповіддю на актуальні запити сучасної економіки України. Проєктне навчання в умовах МРЦ дозволяє формувати цілісний досвід діяльності – від ідеї до готового продукту.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні цифрових освітніх ресурсів для підтримки дистанційного етапу проєктування, удосконаленні моделей інтеграції освіти та вивченні психологічних аспектів застосування адитивних технологій для підвищення мотивації учнівства. Таким чином, МРЦ виступає інноваційною платформою, що поєднує освіту, технології та потреби громади, формуючи нову якість технологічної підготовки учнівства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова О. Безперервна технологічна освіта як підготовка до професійного самовизначення в умовах комплексної політики «Освіта для життя». *Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності:* збірник матеріалів ІІІ-ї Міжнародної науково практичної конференції, 10-11 жовтня 2025 р. (Запоріжжя–Мелітополь). м. Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2025. С. 516–520.

2. Абрамова О., Вдовенко В., Приходько І. Особливості формування дослідницьких умінь школярів під час роботи над STEM-проєктами. *Contemporary technologies and society: innovations, artificial intelligence, and challenges*. Collective Scientific Monograp. The University of Technology in Katowice Press. 2023. С. 148–154.

3. Абрамова О., Мироненко Н., Пуляк О., Кононенко С. Особливості реалізації проєктів на уроках технологій у контексті STEM-освіти та реагування на сучасні виклики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький: ЦДУ імені Володимира Винниченка, 2025. Випуск 221. С. 458–465.

4. Гронь Л., Антоненко Н. Метод «перевернутого навчання»: що це і як він працює. *Інноватика у вихованні,* 2022. Вип. 1(15). С. 173–177.

5. Козюра І.В., Цимбалюк А.С. Економіко-правові засади створення міжшкільних ресурсних центрів. *Освіта і наука в Україні в період глобальних викликів сьогодення*: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта і наука в Україні в період глобальних викликів сьогодення» (Київ, 28 листопада 2024 року). Київ: ДП «Експрес-об'ява», 2024. С. 46–54.

6. КЗ «Кропивницький міжшкільний ресурсний центр №1» Кропивницької міської ради. URL: https://sites.google.com/view/mrc1/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0

7. Концептуальні засади технологічної освітньої галузі. Освіта для життя. 2025. URL: https://education forlife.mon.gov.ua/osvitnia-haluz/tekhnolohichna/

8. Мудрий І. Міжшкільний ресурсний центр: стратегічні напрямки забезпечення технологічної освіти, національно-патріотичного виховання молоді. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*: зб. матеріалів Х Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 21 листопада 2023 р.). Умань, 2023. С. 131–136.

9. Рябець С., Ліснича І. Методика вивчення сучасних матеріалів і технологій опорядження виробів із деревини на уроках технологій. *Наукові записки.* Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти. 2023. № 2. С. 39–42.

10. Сайт МОН. Державний стандарт базової середньої освіти, 2020. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti

11. Ткачук А.І. Вивчення гібридних адитивних технологій як важливої компоненти навчальних дисциплін про технології і процеси обробки матеріалів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2023. Вип. 210. С. 181–187.

12. Фещук Ю., Симонович Н. Впровадження технології 3-D друкув процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Том 10. № 4. С. 42–47.

REFERENCES

1. Abramova, O. (2025). Bezperervna tekhnolohichna osvita yak pidhotovka do profesiinoho samovyznachennia v umovakh kompleksnoi polityky «Osvita dlia zhyttia» [Continuous technological education as preparation for professional self-determination in the context of the integrated policy «Education for Life»]. Suchasna vyshcha osvita: dosiahnennia, vyklyky ta perspektyvy rozvytku v umovakh nevyznachenosti*:* Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical

Conference (Zaporizhzhia–Melitopol). Zaporizhzhia: MDPU Publishing House. S. 516–520. [in Ukrainian]

2. Abramova, O., Vdovenko, V., Prykhodko, I. (2023). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskykh umin shkoliariv pid chas roboty nad STEM-proiektamy [Features of forming research skills of schoolchildren during work on STEM projects]. Contemporary technologies and society: innovations, artificial intelligence, and challenges. Collective Scientific Monograph. The University of Technology in Katowice Press. S. 148–154. [in English/ Ukrainian]

3. Abramova, O., Myronenko, N., Puliak, O., Kononenko, S. (2025). Osoblyvosti realizatsii proiektiv na urokakh tekhnolohii u konteksti STEM-osvity ta reahuvannia na suchasni vyklyky [Features of project implementation in technology lessons in the context of STEM education and responding to modern challenges]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: CUSU named after Volodymyr Vynnychenko. Vol. 221. S. 458–465. [in Ukrainian]

4. Hron, L., & Antonenko, N. (2022). Metod «perevernutogo navchannya»: shcho tse i yak vin pratsyuye [The «flipped classroom» method: what it is and how it works]. Innovatyka u vykhovanni. Vol. 1(15). S. 173–177. [in Ukrainian]

5. Koziura, I.V., Tsymbaliuk, A.S. (2024). Ekonomiko-pravovi zasady stvorennia mizhshkilnykh resursnykh tsentriv [Economic and legal foundations for the creation of interschool resource centers]. Osvita i nauka v Ukraini v period hlobalnykh vyklykiv sohodennia: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Kyiv: DP «Ekspres-obiava». S. 46–54. [in Ukrainian]

6. KZ «Kropyvnytskyi mizhshkilnyi resursnyi tsentr №1» Kropyvnytskoi miskoi rady [«Kropyvnytskyi Interschool Resource Center No. 1» of the Kropyvnytskyi City Council]. URL: https://sites.google.com/view/mrc1/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0 [in Ukrainian]

7. Kontseptualni zasady tekhnolohichnoi osvitnoi haluzi. Osvita dlia zhyttia. [Conceptual principles of the Technological Education Field. Education for life]. (2025). URL: https://educationforlife.mon.gov.ua/osvitnia-haluz/tekhnolohichna/ [in Ukrainian]

8. Mudryi, I. (2023). Mizhshkilnyi resursnyi tsentr: stratehichni napriamky zabezpechennia tekhnolohichnoi osvity, natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi [Interschool resource center: strategic directions for providing technological education and national-patriotic education of youth]. Aktualni problemy profesiinoi ta tekhnolohichnoi osvity: dosvid ta perspektyvy: Proceedings of the 10th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. Uman. S. 131–136. [in Ukrainian]

9. Riabets, S., Lisnycha, I. (2023). Metodyka vyvchennia suchasnykh materialiv i tekhnolohii oporiadzhennia vyrobiv iz derevyny na urokakh tekhnolohii [Methodology of studying modern materials and technologies of finishing wood products in technology lessons]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity. № 2. S. 39–42. [in Ukrainian]

10. Sait MON. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [Website of the Ministry of Education and Science. State standard of basic secondary education]. (2020). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti [in Ukrainian]

11. Tkachuk, A.I. (2023). Vyvchennia hibrydnykh adytyvnykh tekhnolohii yak vazhlyvoi komponenty navchalnykh dystsyplin pro tekhnolohii i protsesy obrobky materialiv [Studying hybrid additive technologies as an important component of academic disciplines about technologies and materials processing]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. Vol. 210. S. 181–187. [in Ukrainian]

12. Feshchuk, Yu., Symonovych, N. (2022). Vprovadzhennia tekhnolohii 3-D druku v protses pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii [Implementation of 3D printing technology in the process of training future teachers of labor education and technology]. Osvita. Innovatyka. Praktyka. Vol. 10. №. 4. S. 42–47. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АБРАМОВА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** сучасні технології обробки матеріалів у проєктній діяльності учнівства в умовах міжшкільного ресурсного центру.

МИРОНЕНКО Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** сучасні технології обробки матеріалів у проєктній діяльності учнівства в умовах міжшкільного ресурсного центру.

ПУЛЯК Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** сучасні технології обробки матеріалів у проєктній діяльності учнівства в умовах міжшкільного ресурсного центру.

ТКАЧУК Андрій – кандидат технічних наук, доцент, декан факультету інформаційних технологій, математики та природничих наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

***Наукові інтереси*:** сучасні технології обробки матеріалів у проєктній діяльності учнівства в умовах міжшкільного ресурсного центру.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ABRAMOVA Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technological and Vocational Education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: modern materials processing technologies in students' project-based activities within the context of an interschool resource center.

MYRONENKO Natalya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Vocational Education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: modern materials processing technologies in students' project-based activities within the context of an interschool resource center.

PULIAK Olha – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Vocational Education Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: modern materials processing technologies in students' project-based activities within the context of an interschool resource center.

TKACHUK Andriy –Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Information Technologies, Mathematics and Natural Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: modern materials processing technologies in students' project-based activities within the context of an interschool resource center.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:37.091.3:37.013.42:37.041
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-566-570

КНЯЖЕВА Ірина –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: https//orcid.org/0000-0001-8395-6902
e-mail: irina.knyazheva@gmail.com

РОЗВИТОК УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У сучасних умовах трансформації вищої педагогічної освіти особливої актуальності набуває проблема розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів як важливої передумови їхньої професійної успішності. Зростання вимог до автономності, відповідальності та здатності до безперервного саморозвитку зумовлює необхідність цілеспрямованого формування у здобувачів вищої освіти умінь раціонально організовувати власну навчальну діяльність. У статті здійснено теоретичне обґрунтування дидактичних аспектів розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. З'ясовано, що навчальна самоорганізація є інтегративною якістю особистості, що забезпечує ефективність освітньої діяльності та виступає важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя. Визначено та схарактеризовано основні дидактичні аспекти розвитку означених умінь, зокрема: змістовий аспект, що передбачає наповнення освітнього процесу знаннями про ефективні стратегії навчання, організацію часу, рефлексивні практики та засоби самоконтролю; процесуально-методичний аспект, пов'язаний із застосуванням активних і інтерактивних методів навчання (проєктування, аналіз педагогічних ситуацій, портфоліо, рефлексивні практики); організаційний аспект, що полягає у створенні гнучкого освітнього середовища з можливостями вибору, самостійного планування та побудови індивідуальної освітньої траєкторії; рефлексивно-оцінювальний аспект, спрямований на розвиток здатності до самоаналізу, адекватного самооцінювання та вдосконалення власної навчальної діяльності. Обґрунтовано, що ефективність цього процесу забезпечується впровадженням активних та інтерактивних методів навчання, створенням варіативного освітнього середовища, а також системною організацією рефлексивної діяльності здобувачів освіти.

Ключові слова: *самореалізація, навчальна самореалізація студентів, уміння навчальної самореалізації, дидактичні аспекти, здобувачі освіти, заклади вищої освіти, освітнє середовище, активні та інтерактивні методи навчання, професійна компетентність, майбутні педагоги.*

KNYAZHEVA Iryna –
Doctor of Pedagogy, professor, head of the department of pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
ORCID: https//orcid.org/0000-0001-8395-6902
e-mail: irina.knyazheva@gmail.com

DEVELOPING LEARNING SELF-ORGANIZATION SKILLS IN PRE-SERVICE TEACHERS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: DIDACTIC PERSPECTIVES

In the context of ongoing transformations in higher pedagogical education, the issue of developing learning self-organization skills in future teachers is gaining particular relevance as an essential prerequisite for their professional success. Increasing demands for autonomy, responsibility, and continuous self-development necessitate the purposeful formation of higher education students' ability to effectively organize their own learning activities. The article provides a theoretical substantiation of the didactic aspects of developing learning self-organization skills in future teachers within the process of professional training in higher education institutions. It has been clarified that learning self-organization is an integrative personal quality that ensures the effectiveness of educational activity and serves as an important component of future teachers' professional competence. The main didactic aspects of developing these skills have been identified and characterized, namely: the content aspect, which involves enriching the educational process with knowledge about effective learning strategies, time management, reflective practices, and self-control tools; the processual and methodological aspect, associated with the use of active and interactive teaching methods (project-based learning, analysis of pedagogical situations, portfolios, reflective practices); the organizational aspect, which implies the creation of a flexible educational environment that provides opportunities for choice, independent planning, and the construction of an individual educational trajectory; and the reflective and evaluative aspect, aimed at developing the ability to self-analyze, self-assess adequately, and improve one's own learning activity. It has been substantiated that the effectiveness of this process is ensured by the implementation of active and interactive teaching methods, the creation of a variable educational environment, and the systematic organization of students' reflective activities.

Key words: *self-realization, students' learning self-realization, learning self-realization skills, didactic aspects, learners, higher education institutions, educational environment, active and interactive teaching methods, professional competence, future teachers.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нестабільність суспільного середовища, глибинні трансформації, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, зростаючі вимоги до рівня професійної підготовки педагога як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності актуалізують проблему формування в здобувачів вищої освіти здатності до самоорганізації як ключової метакомпетентності, зумовлюють набуття особливого значення їхньої здатності до самостійного конструювання власної освітньої траєкторії, ефективного управління навчальною діяльністю та безперервного професійного саморозвитку. Сучасний педагог має володіти фаховими

знаннями та методичними вміннями та демонструвати високий рівень саморегуляції, тайм-менеджменту, цілепокладання, рефлексії та відповідальності за результати власної діяльності.

Особливої ваги набуває розвиток умінь навчальної самоорганізації в системі професійної підготовки педагогів, оскільки саме ці вміння забезпечують ефективність засвоєння навчального матеріалу, сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів, формують готовність до інноваційної педагогічної діяльності та виступають передумовою успішної професійної адаптації. Водночас аналіз практики функціювання закладів вищої освіти засвідчує наявність суперечностей між зростаючими вимогами до рівня автономності та самостійності майбутніх педагогів і недостатньою розробленістю дидактичних механізмів цілеспрямованого формування відповідних умінь у процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст і сутнісні характеристики поняття «самоорганізація» як базової категорії синергетичного підходу знайшли своє відображення у працях провідних світових учених, серед яких особливе місце посідають А. Маслоу, К. Майнцер, Д. Ніколіс, Г. Олпорт, К. Роджерс, І. Стенгерс та ін. У межах українського наукового дискурсу філософсько-теоретичне осмислення цього феномену здійснювали І. Добронравова, В. Лутай, М. Ожеван, І. Предборська, В. Цикін та ін., які заклали підґрунтя для його подальшого розвитку в педагогічній площині.

На сучасному етапі наукових розвідок простежується тенденція до конкретизації проблеми самоорганізації у контексті професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Зокрема, психологічні чинники, що визначають здатність студентів до самореалізації, а також особистісні аспекти цього процесу ґрунтовно проаналізовано у працях І. Гук, Л. Долинської, М. Дубінки, А. Килівник, О. Пенькової, Л. Сердюк та ін.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із дидактичним забезпеченням процесу формування самоорганізації, зокрема питаннями проєктування самоосвітньої компетентності, самостійної роботи та специфіки навчально-професійної самоорганізації в сучасних освітніх умовах. Ці аспекти знайшли відображення у наукових працях Н. Бухлової, Т. Волошиної, Н. Дудник, Г. Горбань В. Коваленко, С. Косіянц, В. Тернопільської, О. Тесленкова, І. Серьогіної та ін. Водночас зростає інтерес до новітніх підходів, орієнтованих на розвиток умінь самоорганізації та самоменеджменту в умовах цифровізації освітнього процесу та впровадження змішаного навчання, що висвітлено в дослідженнях М. Бакі, І. Головаш, В. Грушки, Н. Довмантович, С. Кобякова, Т. Крамаренко, Р. Мерфі, І. Олійник та ін. Водночас дидактичні аспекти розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів в умовах професійної підготовки в сучасних ЗВО залишаються недостатньо розробленими й потребують подальшого науково-методичного опрацювання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та визначити дидактичні аспекти розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти, а також окреслити ефективні шляхи їх формування в освітньому середовищі ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна самоорганізація розглядається як інтегративна якість особистості, що виявляється у здатності до цілепокладання, планування, саморегуляції, самоконтролю та рефлексії власної навчальної діяльності. У контексті професійної підготовки майбутніх педагогів вона набуває особливого значення, оскільки виступає важливим інструментом ефективного навчання й основою формування готовності до продуктивної організації освітнього процесу в майбутній педагогічній діяльності.

Теоретичний аналіз наукових джерел [1; 2; 5 та ін.] засвідчує, що проблема самоорганізації особистості ґрунтується на міждисциплінарному підході та пов'язана з ідеями синергетики, психології діяльності та педагогіки. У цьому контексті самоорганізація постає як процес упорядкування внутрішніх ресурсів особистості, спрямований на досягнення поставлених цілей в умовах варіативності освітнього середовища.

Щодо положень сучасної дидактики вищої освіти, то розвиток умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів доцільно розглядати як спеціально організований процес, що передбачає інтеграцію змісту, методів, форм і засобів навчання, орієнтованих на активізацію суб'єктної позиції здобувачів освіти. При цьому ключового значення набувають такі аспекти:

- по-перше, змістовий аспект, що передбачає включення до освітніх компонентів знань про стратегії навчальної діяльності, тайм-менеджмент, рефлексивні практики та методи самоконтролю;
- по-друге, процесуально-методичний аспект, який полягає у використанні активних та інтерактивних методів навчання (проєктне навчання, кейс-метод, портфоліо, рефлексивні щоденники), що стимулюють самостійну діяльність і відповідальність здобувачів вищої освіти;
- по-третє, організаційний аспект, що охоплює створення освітнього середовища, яке забезпечує можливості для вибору, самостійного планування та індивідуалізації навчальної траєкторії;
- по-четверте, рефлексивно-оцінювальний аспект, спрямований на розвиток умінь самоаналізу, самооцінювання та корекції власної діяльності.

Розкриємо ці аспекти більш докладно. Змістовий аспект розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів реалізується в Університеті Ушинського передусім через потенціал навчальної дисципліни «Педагогіка» як одного з важливих основних компонентів професійної підготовки за всіма педагогічними спеціальностями. Змістове наповнення цього освітнього компонента спрямоване на засвоєння теоретичних основ педагогічної науки, формування в здобувачів освіти відповідних компетентностей, а також цілісного уявлення про механізми організації власної (навчальної, квазі-

педагогічної та педагогічної) діяльності. У цьому зв'язку доцільним є цілеспрямоване включення до структури навчального матеріалу тем і змістових модулів, що розкривають сутність та інструментарій навчальної самоорганізації. Передусім йдеться про формування знань щодо стратегій навчальної діяльності, що охоплюють способи ефективного опрацювання інформації (смислове читання, структурування матеріалу, візуалізація знань, використання ментальних карт), а також прийоми планування й розподілу навчальних зусиль. У межах курсу «Педагогіка» такі знання інтегруються під час вивчення тем, пов'язаних із дидактикою, теорією навчання та сучасними освітніми технологіями, із акцентом на позицію студента як активного суб'єкта освітнього процесу. Не менш важливим складником є засвоєння основ тайм-менеджменту в освітній діяльності, що передбачає оволодіння методами постановки цілей, пріоритезації завдань, планування навчального часу та запобігання прокрастинації. У контексті дисципліни «Педагогіка» це реалізується через включення практико зорієнтованих завдань, зокрема складання конспектів уроків, розроблення графіків виконання самостійної роботи, аналіз ефективності використання часу в освітньому процесі тощо.

Змістовий аспект також передбачає формування в майбутніх педагогів знань про рефлексивні практики як важливий механізм усвідомлення та вдосконалення власної діяльності та відповідних умінь щодо їх застосування. У межах курсу здобувачів освіти ознайомлюють із різними формами рефлексії (поточна, підсумкова, прогностична), методами ведення рефлексивних щоденників, портфоліо, самоаналізу результатів навчання. Це сприяє розвитку здатності до критичного осмислення власного досвіду та формування здатності до саморегуляції та самоорганізації.

Окреме місце займає опанування методів самоконтролю, що включають прийоми самоперевірки, самооцінювання та корекції навчальної діяльності. У процесі вивчення педагогіки використовуємо завдання з елементами самодіагностики, критеріального оцінювання, взаємооцінювання, що дозволяє студентам відстежувати власний прогрес й усвідомлювати якість досягнутих результатів. Важливо підкреслити, що ефективність реалізації змістового аспекту значною мірою залежить від принципу інтегративності: відповідні знання не повинні подаватися ізольовано, а мають органічно вплітатися в контекст вивчення педагогічних теорій і практик. Такий підхід забезпечує не лише їх засвоєння, а й перенесення у власну навчальну та майбутню професійну діяльність.

Не менш значущим у контексті дослідження є процесуально-методичний аспект розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів, який передбачає цілеспрямоване використання активних та інтерактивних методів навчання у процесі викладання ОК «Педагогіка». Саме методичний інструментарій визначає, наскільки зміст навчання трансформується в особистісний досвід студента та сприяє формуванню його суб'єктної позиції. У цьому контексті особливої ефективності набуває проєктне навчання, що орієнтує здобувачів освіти на самостійне планування, організацію та реалізацію навчальної діяльності [3; 4]. Наприклад, майбутнім педагогам пропонується розробити мініпроєкт з таких тем: «Моя стратегія ефективного навчання в університеті», «Модель організації навчальної діяльності учнів у сучасній школі». Виконання такого завдання передбачає постановку цілей, визначення етапів роботи, розподіл часу, підбір джерел інформації, а також презентацію результатів, що безпосередньо активізує вміння самоорганізації. Кейс-метод дозволяє моделювати реальні або наближені до реальності педагогічні ситуації. До прикладу, здобувачам освіти пропонується кейс «Студент не встигає виконувати навчальні завдання: причини та шляхи подолання», у межах якого вони аналізують ситуацію, визначають проблеми самоорганізації, пропонують алгоритми їх розв'язання та обґрунтовують власні рішення. Така робота сприяє усвідомленню значення саморегуляції та відповідальності за результати навчання.

Ефективним інструментом індивідуалізації та рефлексії є портфоліо здобувача освіти, яке акумулює результати навчальної діяльності та відображає динаміку особистісного і професійного розвитку. У курсі «Педагогіка» портфоліо включає виконані завдання, аналітичне есе, результати самодіагностики, індивідуальні плани розвитку умінь самоорганізації. Важливо, що робота з портфоліо спонукає майбутніх педагогів до планування власної діяльності, систематизації матеріалу й оцінювання досягнень.

Особливе місце у формуванні умінь самоорганізації посідають рефлексивні щоденники, що дозволяють студентам фіксувати власний досвід навчання, труднощі, досягнення та способи їх подолання. Наприклад, після кожного заняття або завершення теми здобувачам пропонується відповісти на запитання типу: «Що було для мене найскладнішим?», «Які методи виявилися ефективними?», «Що я зміню у своїй навчальній діяльності наступного разу?». Доцільним є також використання інтерактивних форм роботи, зокрема дискусій, роботи в малих групах, взаємооцінювання, що створюють умови для активної участі студентів в освітньому процесі та підвищують рівень їхньої відповідальності за результати діяльності. Наприклад, організація мікрогруп для взаємної перевірки навчальних завдань із подальшим обговоренням критеріїв оцінювання. Важливо підкреслити, що використання зазначених методів має здійснюватися системно та поетапно, із поступовим зростанням рівня самостійності здобувачів освіти. Викладач у цьому процесі виступає фасилітатором, консультантом і партнером у навчальній діяльності, створюючи умови для самореалізації та самоорганізації студентів.

Організаційний аспект розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів передбачає цілеспрямоване конструювання такого освітнього середовища, що забезпечує здобувачам вищої освіти можливості для вибору, самостійного планування та індивідуалізації власної навчальної

діяльності. На відміну від традиційно регламентованого освітнього процесу, сучасна дидактика орієнтується на створення відкритого, гнучкого та варіативного освітнього простору, у якому здобувач виступає активним суб'єктом, здатним приймати рішення щодо організації власного навчання. У межах дисципліни «Педагогіка» це реалізується через впровадження елементів варіативності змісту та форм навчальної діяльності. Зокрема, одним із ефективних напрямів є надання майбутнім педагогам права вибору навчальних завдань різного рівня складності та спрямованості. Наприклад, під час опрацювання теми «Методи навчання» здобувачам пропонується обрати один із варіантів завдань: написання аналітичного есе, розроблення фрагмента уроку, створення дидактичної гри або підготовка презентації. Такий підхід сприяє усвідомленню власних освітніх потреб і можливостей, а також формує відповідальність за прийняті рішення. Важливим є самостійне планування навчальної діяльності, що передбачає залучення студентів до визначення послідовності виконання завдань, розподілу часу та встановлення індивідуальних цілей. Практично це може реалізовуватися через складання індивідуальних навчальних планів або «дорожніх карт» опанування теми чи модуля. Наприклад, на початку вивчення змістового модуля здобувачам вищої педагогічної освіти пропонується визначити власні цілі, очікувані результати та терміни виконання завдань із подальшим самоаналізом їх досягнення.

Особливої уваги заслуговує індивідуалізація навчальної траєкторії, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, темпу навчання, рівня підготовленості та професійних інтересів здобувачів освіти. У межах курсу «Педагогіка» це здійснюється через диференціацію завдань, використання індивідуальних консультацій, а також впровадження елементів змішаного навчання, що дозволяє студентам працювати у зручному для них темпі. Наприклад, частина теоретичного матеріалу виноситься на самостійне опрацювання у форматі відеолекцій або презентацій, тоді як аудиторний час використовується для обговорення, аналізу та практичного застосування набутих знань. Це створює умови для гнучкого управління власною навчальною діяльністю та підвищує рівень її усвідомленості й самоорганізованості.

Суттєвим елементом організаційного аспекту є також створення підтримувального освітнього середовища, яке поєднує свободу вибору із педагогічним супроводом. Викладач у такому середовищі виконує роль наставника та фасилітатора, допомагаючи майбутнім педагогам у постановці цілей, корекції планів і подоланні труднощів. Наприклад, регулярні короткі консультації або «вузли зворотного зв'язку» після виконання етапів роботи дозволяють своєчасно коригувати навчальну діяльність і запобігати дезорганізації. Водночас вважаємо за потрібне забезпечити баланс між автономією та структурованістю освітнього процесу, оскільки надмірна свобода без належної підтримки може ускладнювати формування умінь самоорганізації. Тому організаційні рішення мають бути педагогічно виваженими та спрямованими на поступове розширення самостійності здобувачів освіти.

У межах навчальної дисципліни «Педагогіка» реалізація рефлексивно-оцінювального аспекту передбачає системне включення здобувачів вищої педагогічної освіти в діяльність, пов'язану з осмисленням власного досвіду навчання, аналізом досягнутих результатів і визначенням шляхів їх удосконалення. Одним із ключових напрямів є розвиток умінь самоаналізу, що передбачає усвідомлення студентами особливостей власної навчальної діяльності, виявлення труднощів, причин помилок і чинників успіху. Практична реалізація цього здійснюється через виконання аналітичних завдань після завершення тем або модулів. Наприклад, майбутнім педагогам пропонується підготувати короткий самоаналіз за запитаннями: «Які завдання були виконані найуспішніше і чому?», «Які труднощі виникали у процесі навчання?», «Які стратегії виявилися неефективними?».

Важливим складником є формування умінь самооцінювання, що передбачає здатність адекватно оцінювати рівень власних досягнень відповідно до визначених критеріїв. У межах курсу «Педагогіка» використовуються критеріально зорієнтовані завдання, коли студенти заздалегідь ознайомлюються з показниками оцінювання та на їх основі здійснюють самоперевірку виконаних робіт. Наприклад, після підготовки педагогічного есе або проєкту здобувачі освіти заповнюють чек-лист оцінювання, визначаючи рівень відповідності власної роботи заданим критеріям.

Не менш значущим є розвиток умінь корекції власної діяльності, які передбачають здатність вносити зміни у власну навчальну стратегію на основі отриманих результатів і рефлексивних висновків. З цією метою ефективним є використання завдань із можливістю доопрацювання, коли майбутній педагог після отримання зворотного зв'язку від викладача або одногрупників має змогу вдосконалити свою роботу. Така практика формує установку на розвиток, відповідальність за кінцевий результат і готовність до самовдосконалення та самоорганізацію. Доцільним є також впровадження взаємооцінювання та групової рефлексії, що розширює досвід студентів за рахунок аналізу діяльності інших. Наприклад, під час обговорення виконаних завдань у малих групах здобувачі освіти оцінюють роботи одне одного за визначеними критеріями, аргументуючи свої судження. Ефективним інструментом інтеграції рефлексивно-оцінювальної діяльності є використання рефлексивних звітів або підсумкових аналітичних робіт, у яких здобувачі узагальнюють власний досвід навчання протягом курсу. Наприклад, наприкінці вивчення дисципліни «Педагогіка» їм пропонується підготувати есе на тему «Як змінилися мої підходи до організації власної навчальної діяльності», що дозволяє простежити динаміку розвитку умінь самоорганізації.

Окреслюючи ефективні шляхи формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів, слід акцентувати увагу на впровадженні

технологій, що забезпечують активну участь здобувачів вищої педагогічної освіти у конструюванні власного освітнього досвіду. Зокрема, доцільним є використання технологій змішаного навчання, елементів самоосвітньої діяльності, індивідуальних освітніх маршрутів, а також цифрових інструментів планування та моніторингу навчальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Висвітлені дидактичні аспекти розвитку умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів (змістовий, процесуально-методичний, організаційний, рефлексивно-оцінювальний) за умови їх комплексної реалізації, зокрема в процесі вивчення дисципліни «Педагогіка», забезпечують формування здатності здобувачів вищої освіти до ефективного планування, самоконтролю та рефлексії власної навчальної діяльності, що є важливими складниками навчальної здатності до самоорганізації майбутніх педагогів. Встановлено, що використання активних методів навчання й створення варіативного освітнього середовища підвищує рівень навчальної автономності та відповідальності студентів.

Відтак, розвиток умінь навчальної самоорганізації майбутніх педагогів постає як багатовимірний дидактичний процес, що потребує системного підходу та цілеспрямованого педагогічного супроводу. Його реалізація сприяє підвищенню якості професійної підготовки та формуванню здатності майбутніх педагогів до ефективної самореалізації в умовах сучасного освітнього простору.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо дослідження рівнів сформованості зазначених умінь, критеріїв і показників їх діагностики, а також вивчення впливу цифрових освітніх інструментів на процес самоорганізації здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Волошина Т. В. Використання гібрідного хмароорієнтованого навучального середовища для формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.10. Нац. ун-т біоресурсів та природокористування. Київ, 2018. 293 с.

2. Головаш І., Кобяков С. Дидактичні аспекти самоорганізації та формування мовної особистості студентів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2024. № 1. С. 121–126. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-121-126

3. Довмантович Н. Г. Проектна діяльність як засіб формування самоосвітньої компетентності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1. С. 92–95.

4. Княжева І. А. Використання методу проектів у підготовці магістрів педагогічної освіти. *Наша школа*. 2007. № 1. С. 8–10.

5. Mainzer K. Complexity and self-organization. The emergence of a new science and culture at the turn of the century. Synergetic paradigm. Variety of searches and approaches. 2000. P. 48–61.

REFERENCES

1. Voloshyna, T. V. (2018). Vykorystannia hibrydnoho khmarooriientovanoho navchalnoho seredovyshcha dlia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Using a hybrid cloud-oriented learning environment for the formation of self-educational competence of future information technology specialists]. Candidate's thesis. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv. 293 s. [in Ukrainian]

2. Holovash, I., Kobiakov, S. (2024). Didaktychni aspekty samoorganizatsii ta formuvannia movnoi osobystosti studentiv [Didactic aspects of self-organization and formation of students' linguistic personality]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky». №1. S. 121–126. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-121-126 [in Ukrainian]

3. Dovmantovych, N. H. (2017). Proektna diialnist yak zasib formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti [Project activity as a means of forming self-educational competence]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota». Vol. 1. S. 92–95. [in Ukrainian]

4. Kniazheva, I. A. (2007). Vykorystannia metodu proektiv u pidhotovtsi mahistriv pedahohichnoi osvity [Using the project method in the training of masters of pedagogical education]. Nasha shkola. №1. S. 8–10. [in Ukrainian]

5. Mainzer, K. (2000). Complexity and self-organization. The emergence of a new science and culture at the turn of the century. Synergetic paradigm. Variety of searches and approaches. S. 48–61. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІА

КНЯЖЕВА Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси – теоретико-методологічні проблеми професійно-педагогічної підготовки здобувачів освіти в умовах закладу вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KNYAZHEVA Iryna – Doctor of Pedagogy, professor, head of the department of pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.

Scientific interests: theoretical and methodological problems of the professional and pedagogical training of learners in the context of a higher education institution.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.014.61:005.6
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-571-575

ЧИМШИР Валентин –
доктор технічних наук, професор, директор
Дунайського інституту Національного університету
«Одеська морська академія»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3621-2702
e-mail: chimshir@gmail.com
СМИРНОВА Ірина –
доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної роботи
Дунайського інституту Національного університету
«Одеська морська академія»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2085-5391
e-mail: phd.smyrnova@gmail.com
ГАЙДАРЖИ Анжела –
кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора з навчально-методичної роботи
Дунайського інституту Національного університету
«Одеська морська академія»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4072-1772
e-mail: gaidarzhy.angela@gmail.com

АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МІЖНАРОДНИМИ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У процесі дослідження авторами проаналізовано особливості діяльності викладача в галузі управління якістю міжнародних освітніх проєктів у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена активною інтеграцією України до Європейського простору вищої освіти, розширенням участі закладів вищої освіти у міжнародних програмах і проєктах, необхідністю забезпечення високих стандартів якості освітньої діяльності в умовах цифрової трансформації та соціальних викликів. Якість розглядається як поєднання відповідності визначеним стандартам і безперервного вдосконалення освітніх практик. У цьому контексті діяльність викладача як суб'єкта управління якістю міжнародних освітніх проєктів передбачає активну участь у внутрішніх системах забезпечення якості, залучення здобувачів до процесів оцінювання та вдосконалення освітніх програм, а також використання аналітичних даних для прийняття обґрунтованих рішень. У сучасному освітньому середовищі викладач виступає не лише транслятором знань, а й ключовим суб'єктом управління якістю, здатним координувати освітні процеси, впроваджувати інноваційні підходи та забезпечувати відповідність освітніх результатів міжнародним вимогам.

У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал системного, компетентнісного та діяльнісного підходів. Це дозволило розглянути діяльність викладача як багатовимірний феномен, що поєднує педагогічні, управлінські, цифрові та міжкультурні компоненти. Особливу увагу приділено аналізу ролі викладача у реалізації міжнародних освітніх проєктів, зокрема в контексті дотримання європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти, розвитку академічної мобільності та міжінституційної співпраці. Визначено, що сучасний викладач виконує функції координатора, фасилітатора та аналітика міжнародних освітніх проєктів, забезпечуючи їх відповідність міжнародним стандартам, прозорість, академічну доброчесність та результативність. Обґрунтовано необхідність впровадження системного підходу до підготовки викладачів, удосконалення механізмів моніторингу якості та активізації їх участі у міжнародних освітніх програмах як чинника підвищення конкурентоспроможності вищої освіти.

Ключові слова: *міжнародні освітні проєкти; управління якістю освіти; європейські стандарти якості; цифровізація; міжкультурна взаємодія; діяльність викладача; вища освіта; заклади вищої освіти.*

CHYMSHYR Valentyn –
Doctor of Technical Sciences, Professor, Director of the
Danube Institute of the National University
«Odesa Maritime Academy»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3621-2702
e-mail: chimshir@gmail.com
SMIRNOVA Iryna –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work of the
Danube Institute of the National University
«Odesa Maritime Academy»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2085-5391
e-mail: phd.smyrnova@gmail.com
GAIDARZHY Angela –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Director for Educational and Methodological Work of
Danube Institute of the National University
«Odesa Maritime Academy»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4072-1772
e-mail: gaidarzhy.angela@gmail.com

ANALYSIS OF LECTURERS' ROLE IN THE QUALITY MANAGEMENT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In this study, the authors analyse the specific features of lecturers' activities in the field of quality management of international educational projects in higher education institutions. The relevance of the study stems from Ukraine's active integration into the European Higher Education Area, the expansion of higher education institutions' participation in international programmes and projects, as well as the need to ensure high standards of educational quality in the context of digital transformation and social challenges. Quality is viewed as a combination of compliance with defined standards and the continuous improvement of educational practices. In this context, the role of the lecturer as a quality management actor in international educational projects involves active participation in internal quality assurance systems, engaging students in the processes of evaluating and improving educational programmes, and using analytical data to make informed decisions. In the modern educational environment, the teacher acts not only as a transmitter of knowledge but also as a key agent of quality management, capable of coordinating educational processes, implementing innovative approaches, and ensuring that educational outcomes meet international requirements. In the course of our research, we sought to make the fullest possible use of the potential offered by the systemic, competence-based and activity-based approaches. This enabled us to examine the work of a teacher as a multidimensional phenomenon that combines pedagogical, managerial, digital and intercultural components. Particular attention was paid to analysing the role of the teacher in the implementation of international educational projects, particularly in the context of compliance with European standards and recommendations on quality assurance in education, the development of academic mobility and inter-institutional cooperation. It has been established that the modern teacher acts as a coordinator, facilitator and analyst of educational processes, ensuring their compliance with international standards, transparency, academic integrity and effectiveness. The necessity of introducing a systematic approach to teacher training, improving quality monitoring mechanisms and enhancing their participation in international educational programmes as a factor in increasing the competitiveness of higher education is substantiated.

Key words: *international educational projects; quality management in education; European quality standards; digitalization; intercultural interaction; teacher activities; higher education; higher education institutions.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти цифрова трансформація постає не лише як технологічне оновлення, а як комплексна зміна підходів до організації освітнього процесу, управління, оцінювання та академічної взаємодії. У контексті міжнародних освітніх проєктів ці трансформації набувають особливої ваги, оскільки передбачають координацію діяльності різних освітніх систем, культурних середовищ і нормативних вимог. Досвід масового переходу до дистанційного навчання, спричиненого пандемією COVID-19, а для України – додатково умовами повномасштабної війни, засвідчив, що цифрові інструменти стали не лише засобом підтримки освітнього процесу, а й важливим чинником його стійкості, безперервності та адаптивності. У таких умовах діяльність викладача значно розширюється і включає не лише реалізацію функцій навчання, а й управління якістю освітніх процесів у межах міжнародних проєктів [5]. Водночас цифровізація освітнього середовища актуалізує питання забезпечення якості, що набуває нових вимірів у контексті міжнародної співпраці. В умовах сьогодення перед викладачем постає завдання не лише дотримання академічних стандартів, а й забезпечення прозорості, доброчесності, доступності та об'єктивності оцінювання в умовах онлайн- і змішаного навчання. Особливого значення набуває здатність ефективно інтегрувати цифрові ресурси, координувати міжкультурну взаємодію учасників освітнього процесу, використовувати інструменти моніторингу якості на основі доказових даних. У межах Європейського простору вищої освіти якість традиційно розглядається як поєднання відповідності визначеним стандартам і безперервного вдосконалення освітніх практик. У цьому контексті діяльність викладача як суб'єкта управління якістю міжнародних освітніх проєктів передбачає активну участь у внутрішніх системах забезпечення якості, залучення здобувачів до процесів оцінювання та вдосконалення освітніх програм, а також використання аналітичних даних для прийняття обґрунтованих рішень. Цифрова трансформація в умовах диджиталізації, не лише зберігає базові принципи якості, а й висуває до них нові вимоги. Серед них – забезпечення цифрової інклюзії, кібербезпеки, етики використання даних, достовірності результатів онлайн-оцінювання, розвиток цифрової педагогіки та підвищення якості освітнього контенту й сервісів підтримки здобувачів. Викладач виступає ключовою фігурою, відповідальною за інтеграцію цих вимог у практику реалізації міжнародних освітніх проєктів, що забезпечує їхню ефективність, відповідність європейським стандартам і конкурентоспроможність у глобальному освітньому просторі.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та аналіз діяльності викладача як суб'єкта управління якістю міжнародних освітніх проєктів у закладах вищої освіти.

Методологія. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний та діяльнісний підходи, що дозволяють комплексно розглянути діяльність викладача в контексті управління якістю міжнародних освітніх проєктів. У процесі дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема імплементації європейських підходів до забезпечення якості вищої освіти у національні освітні системи залишається однією з ключових у сучасному науковому дискурсі, особливо в умовах інтернаціоналізації освітнього простору й активного розвитку міжнародних освітніх проєктів. У працях зарубіжних дослідників, зокрема Б. Сталкера та Дж. Найта, значна увага приділяється складності адаптації європейських стандартів до різних інституційних, культурних і соціально-економічних контекстів. Вони наголошують, що процес гармонізації освітніх політик не є уніфікованим, а потребує врахування специфіки національних систем, рівня їхньої автономії та готовності до змін, що особливо актуально для реалізації міжнародних освітніх

проєктів. Суттєвий внесок у дослідження трансформаційних процесів у сфері забезпечення якості здійснили А. Барбет і М. Кротен, які розглядають вплив Болонського процесу як системний чинник структурних змін у вищій освіті. У їхніх працях підкреслюється, що впровадження європейських стандартів сприяє підвищенню прозорості освітніх систем, розвитку механізмів зовнішнього оцінювання, а також удосконаленню інструментів моніторингу якості освітніх програм, що має безпосереднє значення для ефективного управління міжнародними освітніми проєктами.

В українському науковому просторі питання модернізації системи забезпечення якості вищої освіти також є предметом активного дослідження. Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних засад цього процесу зробили В. Бабаєв, А. Гуржій, В. Захарченко, С. Калашнікова, Л. Карташова, В. Кремень, О. Черненко та ін. У їхніх працях обґрунтовується необхідність інтеграції європейських стандартів і рекомендацій у національну систему управління якістю, з урахуванням сучасних викликів цифровізації, глобалізації та розвитку міжнародної академічної мобільності. Окрему увагу дослідники приділяють механізмам забезпечення якості, серед яких важливе місце займають інституційний розвиток, процедури акредитації та функціонування внутрішніх і зовнішніх систем контролю якості. У цьому контексті вагомими є наукові доробки Т. Фінікова, О. Шарова, Ж. Таланової, у яких висвітлюються питання підвищення ефективності управління якістю, запровадження доказового підходу до оцінювання освітніх результатів, а також удосконалення процедур забезпечення якості відповідно до європейських стандартів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для України, яка перебуває на етапі активної інтеграції до Європейського простору вищої освіти та водночас функціонує в умовах воєнного стану, особливої актуальності набуває проблема адаптації європейських підходів до забезпечення якості у практиці реалізації міжнародних освітніх проєктів. У цих умовах діяльність викладача значно ускладнюється, оскільки він виступає не лише суб'єктом освітнього процесу, а й активним учасником управління якістю освітніх ініціатив, що реалізуються у міжкультурному та міжінституційному середовищі. Сучасні геополітичні, соціально-економічні, безпекові виклики зумовлюють необхідність одночасного забезпечення стійкості освітньої системи, її безперервного функціонування і впровадження інституційних змін, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти на міжнародному рівні. У цьому контексті імплементація європейських стандартів і рекомендацій у сфері забезпечення якості освіти постає як складний і багатовимірний процес, що вимагає не формального запозичення моделей, а їх науково обґрунтованої адаптації до національних умов. Для викладача як суб'єкта управління якістю міжнародних освітніх проєктів це означає необхідність врахування правових, організаційних і культурно-освітніх особливостей української системи вищої освіти, а також здатність інтегрувати європейські підходи у власну педагогічну і проєктну діяльність. Особливого значення набуває формування компетентностей, пов'язаних із забезпеченням якості, зокрема уміння планувати, реалізовувати та оцінювати освітні проєкти, відповідно до міжнародних стандартів, використовуючи сучасні цифрові інструменти та механізми моніторингу. Водночас важливим завданням залишається збереження національної ідентичності освітньої системи, її ціннісних орієнтирів і соціальної місії. Автор дослідження [2] зазначає, що у межах міжнародних освітніх проєктів викладач має забезпечувати баланс між інтеграцією у європейський освітній простір і підтримкою національних освітніх традицій, що сприяє формуванню унікального освітнього продукту та підвищенню його конкурентоспроможності. Такий підхід передбачає не лише дотримання стандартів якості, а й їх творче переосмислення відповідно до потреб сучасного українського суспільства.

Узагальнюючи вищезазначене, поєднання процесів європейської інтеграції з необхідністю збереження національних пріоритетів формує складне, але перспективне завдання для розвитку системи вищої освіти України. У цьому процесі важлива роль належить викладачу, здатному ефективно управляти якістю міжнародних освітніх проєктів, забезпечуючи їх відповідність європейським стандартам та водночас адаптацію до національного освітнього контексту.

У своїй роботі О. Черненко [5] зазначає, що «Управління якістю освітнього проєкту – це систематичний процес планування, моніторингу та постійного покращення освітньої діяльності в закладі освіти, спрямований на досягнення визначених освітніх та виховних цілей, задоволення потреб усіх зацікавлених сторін (здобувачів освіти, викладачів, стейкхолдерів, керівників баз практики, батьків) через постійне підвищення ефективності освітніх процесів та результатів. Як відомо, якість освіти викладачів (педагогів) регламентується законодавчими актами, державними освітніми стандартами МОН України, ліцензійними умовами, акредитаційними вимогами, а також внутрішніми положеннями, навчальними програмами, планами та внутрішніми нормативними документами ЗВО».

У сучасному європейському освітньому просторі цифрова трансформація розглядається як необхідний чинник підвищення якості освіти, що безпосередньо впливає на діяльність викладача як суб'єкта управління якістю міжнародних освітніх проєктів.

У межах Digital Education Action Plan (2021–2027) Європейська Комісія формує цілісне бачення розвитку «якісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти», акцентуючи увагу на необхідності впровадження системних рішень, зокрема втіленні умов діджиталізації, розвитку цифрових компетентностей, модернізації освітньої інфраструктури, створення якісного цифрового контенту, а також розширення міжнародної співпраці та обміну кращими практиками. У цьому контексті

якість цифрової освіти визначається не лише технічними параметрами платформ, а й педагогічними моделями, рівнем підтримки здобувачів, готовністю викладачів до використання цифрових технологій і забезпеченням доступності освітніх ресурсів.

Особливого значення зазначені підходи набувають у реалізації міжнародних освітніх проєктів, зокрема програм Erasmus+, Horizon Europe та ініціатив європейської освітньої співпраці («Europe+»). Участь у таких проєктах вимагає від викладача не лише високого рівня професійної компетентності, а й здатності забезпечувати якість освітніх процесів відповідно до міжнародних стандартів, координувати міжкультурну взаємодію, впроваджувати інноваційні педагогічні підходи та здійснювати моніторинг результатів освітньої діяльності. Програма Erasmus+ [6] забезпечує академічну мобільність, розвиток партнерств між університетами, впровадження спільних освітніх програм і проєктів з обміну кращими практиками.

Важливими напрямами є Capacity Building in Higher Education (CBHE), Jean Monnet Activities, а також розвиток Європейських університетських альянсів, що сприяють інтеграції освітніх систем і гармонізації стандартів якості. Для викладача (педагогага) участь у таких проєктах означає необхідність володіння проєктним менеджментом, забезпечення якості освітнього контенту, дотримання принципів академічної доброчесності та використання сучасних цифрових інструментів навчання.

Програма Horizon Europe орієнтована на підтримку науково-дослідницької діяльності, інновацій і міждисциплінарних проєктів. У її межах особлива увага приділяється відкритій науці (Open Science), цифровим технологіям, сталому розвитку та міжсекторальній співпраці. Для викладача це означає інтеграцію дослідницького компоненту в освітній процес, використання доказових підходів до забезпечення якості, а також участь у міжнародних науково-освітніх консорціумах. Ініціативи європейської освітньої співпраці («Europe+») спрямовані на створення єдиного освітнього простору, розвиток цифрових освітніх платформ, підтримку інклюзивності та розширення доступу до освіти. Вони передбачають впровадження інноваційних педагогічних підходів, розвиток цифрової грамотності та формування нових моделей взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Україна, як повноправний учасник Європейського простору вищої освіти, активно розвиває національну систему забезпечення якості відповідно до європейських рамок. Базові принципи якості закріплені в Закон України «Про вищу освіту» [1], який визначає функціонування внутрішніх систем забезпечення якості та інституційну модель зовнішнього оцінювання. Подальший розвиток освітньої політики окреслено в Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, що виступає своєрідною дорожньою картою модернізації системи вищої освіти, включаючи управління якістю, цифровізацію та інтеграцію до європейського освітнього простору. Важливу роль у впровадженні сучасних підходів до забезпечення якості відіграє Наці-ональне агентство із забезпечення якості вищої освіти, діяльність якого орієнтована на імплементацію європейських стандартів і рекомендацій ESG 2015, розвиток процедур акредитації та вдосконалення механізмів зовнішнього контролю якості. У цьому контексті викладач розглядається як провідний суб'єкт трансформаційних процесів освітнього середовища, здатний інтегрувати європейські підходи до управління якістю в реалізацію міжнародних освітніх проєктів, забезпечуючи їхню ефективність, відповідність сучасним вимогам та конкурентоспроможність у глобальному освітньому середовищі.

Аналіз наукових досліджень [2;5;3] дозволяє зробити висновки, що у контексті управління якістю міжнародними освітніми проєктами в закладах вищої освіти особливої ваги набуває завдання формування і розвитку професійних спільнот викладачів, орієнтованих на міжінституційну та міжнародну співпрацю. Йдеться не лише про налагодження контактів, а про створення сталих мереж академічної взаємодії, що забезпечують обмін досвідом, спільну розробку освітніх програм і впровадження інноваційних підходів до забезпечення якості освіти. Актуальність цього напряму зростає у зв'язку з активізацією участі українських закладів вищої освіти у міжнародних проєктах, зокрема в межах програм академічної мобільності, дослідницьких консорціумів та освітніх партнерств. Вважаємо, що важливим аспектом діяльності викладача є готовність до проєктної роботи, що передбачає володіння навичками планування, реалізації та моніторингу освітніх ініціатив відповідно до міжнародних стандартів якості. Особливої актуальності набуває участь у підготовці та проведенні міжнародних науково-освітніх заходів – конференцій, круглих столів, літніх шкіл, тренінгів, що виступають платформами для обміну кращими практиками та апробації інноваційних педагогічних рішень. Такі форми діяльності сприяють підвищенню професійної компетентності викладача, розширенню його академічної мобільності та інтеграції у глобальний освітній простір.

Узагальнюючи зазначене, до ключових завдань, що постають перед викладачами у сфері управління якістю міжнародних освітніх проєктів, доцільно віднести:

- розвиток міжнародної професійної співпраці – налагодження і підтримка сталих академічних контактів із закордонними партне-рами, участь у міжнародних освітніх і наукових мережах, спільна розробка та реалізація освітніх проєктів.
- забезпечення якості освітніх проєктів – впровадження європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості, використання сучасних методів моніторингу, оцінювання результатів і вдосконалення освітніх програм у межах міжнародної співпраці.
- формування проєктної та цифрової компетентності – оволодіння інструментами управління освітніми проєктами, використання цифрових технологій, розвиток міжкультурної комунікації і здатності ефективно працювати в умовах міжнародного освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У процесі дослідження авторами встановлено, що діяльність викладача у сфері управління якістю міжнародними освітніми проєктами набуває важливого значення в умовах цифрової трансформації, інтернаціоналізації освіти та інтеграції України до Європейського простору вищої освіти. Доведено, що сучасний викладач виконує не лише освітню, а й управлінсько-координаційну функцію, забезпечуючи відповідність освітніх проєктів міжнародним стандартам якості, зокрема принципам ESG, а також сприяючи розвитку академічної мобільності, міжкультурної взаємодії та інноваційної педагогічної практики. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема має комплексний і міждисциплінарний характер, оскільки поєднує педагогічні, управлінські, цифрові та соціокультурні аспекти. Ефективність діяльності викладача у цій сфері визначається рівнем сформованості його проєктної, цифрової та міжкультурної компетентностей, здатністю до рефлексії, аналітики освітніх даних і прийняття обґрунтованих рішень щодо вдосконалення освітніх практик. Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне підкреслити, що подальший розвиток системи управління якістю міжнародних освітніх проєктів у закладах вищої освіти має бути спрямований на удосконалення підготовки викладачів до проєктної діяльності, розширення їх участі у програмах міжнародної співпраці, а також впровадження сучасних цифрових інструментів моніторингу та оцінювання якості. *Перспективними напрямами подальших наукових розвідок* є розроблення моделей професійної підготовки викладачів до управління якістю міжнародних освітніх проєктів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VIII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18 (дата звернення 01.04.2026)

2. Заячук Ю. Освітні програми ЄС та можливості для викладача українського університету. *Український педагогічний журнал*. 2021. Вип. 2. С. 5–19.

3. Ковтун І. Б., Тарасов С. С. Трансформація систем забезпечення якості вищої освіти в Європі: імплікації для України. *Вісник Національного університету цивільного захисту України Серія «Державне управління».* 2025. С. 158–165. DOI: 10.52363/2414-5866-2025-2-18

4. Розпорядження КМУ «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» № 286-р від 27.04.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80 (дата звернення 01.04.2026)

5. Черненко О. В. Педагогічна модель розвитку управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2024. Вип. 4. С. 98–104. DOI: 10.32782/ped-uzhnu/2024-4-15

6. Erasmus+ Programme Guide (2025) : European Union programme for education, training, youth and sport 2021–2027. URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide (дата звернення 01.04.2026)

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VIII (zi zminamy) [Law of Ukraine “On Higher Education”]. (2014). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18[in Ukrainian]

2. Zaiachuk, Yu. (2021). Osvitni prohramy YeS ta mozhlyvosti dlia vykladacha ukrainskoho universytetu [EU educational programmes and opportunities for Ukrainian university teachers]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. (2). S. 5–19. [in Ukrainian]

3. Kovtun, I. B., Tarasov, S. S. (2025). Transformatsiia system zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Yevropi: implikatsii dlia Ukrainy [Transformation of higher education quality assurance systems in Europe: implications for Ukraine]. Visnyk Natsionalnoho universytetu tsyvilnoho zakhystu Ukrainy. Seriia “Derzhavne upravlinnia”. S. 158–165. DOI: https://doi.org/10.52363/2414-5866-2025-2-18[in Ukrainian]

4. Rozporiadzhennia KMU «Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky» № 286-r vid 27.04.2022 [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032”]. (2022). URL:https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80[in Ukrainian]

5. Chernenko, O. V. (2024). Pedahohichna model rozvytku upravlinnia yakistiu osvitnikh proiektiv maibutnikh vykladachiv [Pedagogical model of quality management development of educational projects of future teachers]. Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy. (4). S. 98–104. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-15 [in Ukrainian]

6. Erasmus+ Programme Guide (2025): European Union programme for education, training, youth and sport 2021–2027. (2025). URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЧИМШИР Валентин – доктор технічних наук, професор, директор Дунайського інституту Національ-ного університету «Одеська морська академія».

Наукові інтереси: аналіз діяльності викладача до управління якістю міжнародними освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

СМИРНОВА Ірина – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту Національного універ-ситету «Одеська морська академія».

Наукові інтереси: аналіз діяльності викладача до управління якістю міжнародними освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

ГАЙДАРЖИ Анжела – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-методичної роботи Дунайського інституту Націо-нального університету «Одеська морська академія».

Наукові інтереси: аналіз діяльності викладача до управління якістю міжнародними освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

CHYMSHYR Valentyn – Doctor of Technical Sciences, Professor, Director of the Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”.

Scientific interests: analysis of lecturers’ role in the quality management of international educational projects in higher education institutions.

SMIRNOVA Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work of the Danube Institute of the National University "Odesa Maritime Academy".

Scientific interests: analysis of lecturers’ role in the quality management of international educational projects in higher education institutions.

GAIDARZHY Angela – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Deputy Director for Educational and Methodological Work of Danube Institute of the National University "Odesa Maritime Academy".

Scientific interests: analysis of lecturers’ role in the quality management of international educational projects in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:[57+575(045)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-576-581

ДЕФОРЖ Ганна –
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри природничих наук та методик викладання
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1114-3205
e-mail: deforzhav@gmail.com
БОБРОВА Марія –
кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри
природничих наук та методик викладання
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7703-651X
e-mail: kazna4eeva@gmail.com

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЕВОЛЮЦІЙНОЇ БІОЛОГІЇ ТА ГЕНЕТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розглянуто проблему міждисциплінарної інтеграції еволюційної біології та генетики у фаховій підготовці майбутніх учителів біології в закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту професійної підготовки вчителя відповідно до сучасних досягнень біологічної науки, переходу від фрагментарного вивчення окремих дисциплін до цілісного розуміння закономірностей розвитку живої природи. Встановлено, що у традиційній системі підготовки майбутніх учителів біології еволюційна біологія та генетика часто вивчаються ізольовано, що ускладнює формування системного бачення механізмів спадковості, мінливості, добору, видоутворення та еволюції популяцій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічного потенціалу міждисциплінарної інтеграції еволюційної біології та генетики у процесі фахової підготовки майбутніх учителів біології, а також окреслення шляхів її реалізації в освітньому процесі. Увагу зосереджено на необхідності поєднання змісту дисциплін «Еволюційна біологія», «Генетика», «Методика навчання біології» та інших освітніх компонентів, що забезпечують формування професійної компетентності майбутнього педагога.

У статті проаналізовано основні напрями інтеграції, зокрема узгодження тематичного змісту навчальних дисциплін, використання спільних понять і категорій, упровадження міждисциплінарних завдань, кейсів, проблемних ситуацій, дослідницьких і проєктних методів навчання. Доведено, що поєднання генетичних і еволюційних знань сприяє глибшому усвідомленню студентами причин і механізмів еволюційних змін, ролі мутацій, рекомбінацій, популяційних процесів, природного добору та генетичної структури популяцій. Особливого значення набуває використання прикладів із сучасної еволюційної генетики, молекулярної філогенії, геноміки та біотехнології, що дає змогу наблизити зміст підготовки до сучасного рівня розвитку науки.

Узагальнені результати дослідження засвідчили, що міждисциплінарна інтеграція еволюційної біології та генетики забезпечує формування в майбутніх учителів біології системного наукового світогляду, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між біологічними явищами та застосовувати інтегровані знання у професійній діяльності. Реалізація інтегративного підходу сприяє розвитку дослідницької компетентності, критичного мислення, уміння проєктувати сучасний урок біології та добирати зміст навчання відповідно до новітніх досягнень науки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інтегрованих навчальних курсів, методичних матеріалів і моделей організації освітнього процесу для підготовки майбутніх учителів біології.

Ключові слова: *міждисциплінарна інтеграція, еволюційна біологія, генетика, фахова підготовка, майбутній учитель біології, професійна компетентність, освітній процес, дослідницька компетентність, інтегрований підхід, методика навчання біології.*

DEFORZH Hanna –
Doctor of History Sciences, Professor, Professor of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-1114-3205
e-mail: deforzhav@gmail.com
BOBROVA Mariia –
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7703-651X
e-mail: kazna4eeva@gmail.com

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF EVOLUTIONARY BIOLOGY AND GENETICS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BIOLOGY TEACHERS

The article considers the problem of interdisciplinary integration of evolutionary biology and genetics in the professional training of future biology teachers in higher education institutions. The relevance of the study is due to the need to update the content of teacher professional training in accordance with modern achievements of biological science, the transition from fragmentary study of individual disciplines to a holistic understanding of the patterns of development of living nature. It has been established that in the traditional system of training future biology teachers, evolutionary biology and genetics are often studied in isolation, which complicates the formation of a systemic vision of the mechanisms of heredity, variability, selection, speciation, and population evolution.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and determine the pedagogical potential of the interdisciplinary integration of evolutionary biology and genetics in the process of professional training of future biology teachers, as well as to outline ways of its implementation in the educational process. Attention is focused on the need to combine the content of the disciplines «Evolutionary Biology», «Genetics», «Biology Teaching Methods» and other educational components that ensure the formation of professional competence of the future teacher.

The article analyzes the main areas of integration, in particular, harmonizing the thematic content of academic disciplines, using common concepts and categories, implementing interdisciplinary tasks, cases, problem situations, research and project teaching methods. It has been proven that the combination of genetic and evolutionary knowledge contributes to a deeper understanding by students of the causes and mechanisms of evolutionary changes, the role of mutations, recombinations, population processes, natural selection and the genetic structure of populations. The use of examples from modern evolutionary genetics, molecular phylogeny, genomics and biotechnology is of particular importance, which makes it possible to bring the content of the training closer to the modern level of development of science.

The generalized results of the study showed that the interdisciplinary integration of evolutionary biology and genetics ensures the formation of a systematic scientific worldview in future biology teachers, the ability to establish cause-and-effect relationships between biological phenomena and apply integrated knowledge in professional activities. The implementation of an integrative approach contributes to the development of research competence, critical thinking, the ability to design a modern biology lesson and select the content of the lesson in accordance with the latest scientific achievements. Prospects for further research are related to the development of integrated training courses, methodological materials and models of educational process organization for the training of future biology teachers.

Key words: *interdisciplinary integration, evolutionary biology, genetics, professional training, future biology teacher, professional competence, educational process, research competence, integrated approach, biology teaching methodology.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку біологічної науки характеризується стрімким накопиченням знань у галузях еволюційної біології, генетики, геноміки, молекулярної біології та біотехнології, що зумовлює необхідність перегляду підходів до фахової підготовки майбутніх учителів біології. У системі вищої педагогічної освіти особливої ваги набуває проблема формування цілісного наукового світогляду студентів, здатності до інтегрованого сприйняття біологічних явищ і процесів, що є основою ефективної професійної діяльності в умовах сучасної школи.

Водночас аналіз освітніх програм і практики викладання свідчить, що еволюційна біологія та генетика часто подаються як відокремлені навчальні дисципліни, між якими недостатньо реалізовано змістові, методичні та концептуальні зв'язки. Така фрагментарність знань ускладнює розуміння студентами фундаментальних закономірностей живої природи, зокрема взаємозв'язку між спадковістю, мінливістю, природним добором і процесами видоутворення [10]. Унаслідок цього майбутні вчителі біології не завжди готові до формування в учнів цілісного уявлення про еволюцію як інтегративний процес, що об'єднує різні рівні організації живого.

Актуальність дослідження посилюється також вимогами сучасних освітніх стандартів і концепцій, які орієнтують на компетентнісний, діяльнісний та інтегративний підходи до навчання. У цьому контексті міждисциплінарна інтеграція виступає як ефективний засіб оновлення змісту освіти, що забезпечує поєднання теоретичних знань і практичних умінь, розвиток критичного мислення, дослідницьких навичок і здатності до міжпредметного перенесення знань.

Особливої значущості набуває інтеграція еволюційної біології та генетики, оскільки саме генетичні механізми лежать в основі еволюційних змін [11]. Сучасні досягнення еволюційної генетики, популяційної генетики, молекулярної філогенії відкривають нові можливості для глибшого пояснення процесів еволюції, проте їх недостатнє відображення в освітньому процесі призводить до розриву між науковими знаннями та їх педагогічною інтерпретацією.

Таким чином, виникає об'єктивна суперечність між потребою у формуванні інтегрованих біологічних знань у майбутніх учителів і недостатнім рівнем реалізації міждисциплінарних зв'язків у змісті та методиці їх підготовки. Подолання цієї суперечності потребує наукового обґрунтування та впровадження міждисциплінарної інтеграції еволюційної біології та генетики як важливого напряму модернізації фахової підготовки вчителів біології.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості біологічної освіти, наближення її змісту до сучасного рівня розвитку науки та забезпечення підготовки конкурентоспроможного вчителя, здатного реалізовувати інтегрований підхід у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міждисциплінарної інтеграції у вищій освіті, зокрема у підготовці фахівців природничого профілю, є предметом активного наукового пошуку як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Аналіз сучасних досліджень свідчить про зростання інтересу до інтегративних підходів як ефективного засобу формування цілісного наукового мислення та професійної компетентності майбутніх фахівців.

У низці праць обґрунтовано сутність і педагогічний потенціал міждисциплінарної інтеграції як процесу взаємодії різних галузей знань, спрямованого на формування системного бачення навчального матеріалу. Зокрема, підкреслюється, що інтеграція навчальних дисциплін сприяє підвищенню мотивації студентів, усвідомленню практичної значущості знань і забезпечує їх комплексне застосування у професійній діяльності [6]. Подібні висновки підтверджуються дослідженнями у сфері медичної освіти, де міждисциплінарний підхід розглядається як важливий чинник формування клінічного мислення та здатності до вирішення складних професійних завдань [9].

Окремий напрям досліджень присвячений інтеграції біологічних дисциплін у системі підготовки майбутніх біологів. Зокрема, у сучасних роботах наголошується на важливості системної інтеграції освітнього компонента «Генетика» з іншими біологічними дисциплінами, що забезпечує формування широкого біологічного

мислення та здатності до комплексного розв'язання практичних завдань [1]. Дослідники підкреслюють, що використання інтегративних технологій сприяє поєднанню теоретичної підготовки з практичною діяльністю та розвитку дослідницьких умінь студентів.

У наукових публікаціях також акцентується увага на ролі міждисциплінарної інтеграції у вдосконаленні освітнього процесу загалом. Зазначається, що її ефективна реалізація потребує відповідного методичного забезпечення, використання інноваційних педагогічних технологій, а також належного рівня професійної підготовки викладачів [5]. При цьому інтеграція розглядається не лише як поєднання змісту дисциплін, а як цілісна дидактична система, що охоплює цілі, зміст, методи та форми навчання.

Разом із тим, незважаючи на значну кількість досліджень, питання інтеграції саме еволюційної біології та генетики у фаховій підготовці майбутніх учителів біології висвітлено недостатньо повно. Більшість наукових праць зосереджена на загальних аспектах міждисциплінарної інтеграції або на інтеграції окремих дисциплін без урахування специфіки їх взаємозв'язку в контексті педагогічної освіти. Недостатньо розробленими залишаються методичні підходи до поєднання еволюційних і генетичних знань, а також шляхи їх реалізації в освітньому процесі підготовки вчителів.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про наявність теоретичного підґрунтя для дослідження проблеми міждисциплінарної інтеграції, водночас виявляє недостатній рівень її розробленості у контексті інтеграції еволюційної біології та генетики у фаховій підготовці майбутніх учителів біології, що зумовлює доцільність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та педагогічного потенціалу міждисциплінарної інтеграції еволюційної біології та генетики у фаховій підготовці майбутніх учителів біології, а також у визначенні ефективних шляхів і дидактичних умов її реалізації в освітньому процесі закладів вищої освіти з метою формування системного наукового мислення, професійної компетентності та готовності до впровадження інтегрованого підходу у педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої педагогічної освіти зумовлюють необхідність переосмислення підходів до фахової підготовки майбутніх учителів біології з урахуванням інтегративних тенденцій розвитку природничих наук. Однією з ключових характеристик сучасної біології є її міждисциплінарність, що проявляється у тісному взаємозв'язку еволюційної біології, генетики, молекулярної біології, екології та біоінформатики. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема міждисциплінарної інтеграції еволюційної біології та генетики як фундаментальних складових професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що інтеграція розглядається як складний багаторівневий процес, який передбачає не лише об'єднання змісту навчальних дисциплін, а й формування цілісної системи знань, умінь і компетентностей [1; 2]. У педагогічному контексті міждисциплінарна інтеграція виступає як дидактичний принцип, що забезпечує встановлення змістових, логічних і функціональних зв'язків між різними освітніми компонентами, сприяє підвищенню якості навчання та розвитку системного мислення студентів [9].

Інтеграція еволюційної біології та генетики має глибоке наукове підґрунтя, оскільки сучасна синтетична теорія еволюції базується саме на поєднанні дарвінівських уявлень про природний добір із досягненнями генетики [5]. Генетика забезпечує пояснення механізмів спадковості та мінливості, тоді як еволюційна біологія розкриває закономірності змін генетичної структури популяцій у часі під впливом різних еволюційних факторів. Такий взаємозв'язок обумовлює необхідність їх інтегрованого вивчення у процесі підготовки майбутніх учителів біології.

У межах дослідження було визначено та обґрунтовано основні напрями реалізації міждисциплінарної інтеграції. Перш за все, це змістова інтеграція, яка передбачає узгодження навчальних програм дисциплін «Еволюційна біологія» та «Генетика». Аналіз освітніх програм показав, що дублювання окремих тем (наприклад, мутаційна мінливість, популяційна структура, спадковість ознак) знижує ефективність засвоєння матеріалу та не сприяє формуванню цілісного уявлення про біологічні процеси. Узгодження змісту дозволяє забезпечити логічну послідовність вивчення матеріалу: від молекулярно-генетичних основ до популяційно-еволюційних закономірностей [8].

Другим важливим напрямом є понятійно-категоріальна інтеграція, що передбачає формування єдиного понятійного апарату. У процесі навчання студентам необхідно усвідомити взаємозв'язок таких ключових понять, як «ген», «алель», «генотип», «фенотип», «мутація», «генетична мінливість», «популяція», «генофонд», «природний добір», «адаптація», «видоутворення». Встановлення причинно-наслідкових зв'язків між цими поняттями сприяє глибшому розумінню механізмів еволюції та формуванню системного біологічного мислення [3].

Третій напрям – методична інтеграція, яка передбачає використання сучасних педагогічних технологій. У дослідженні обґрунтовано доцільність застосування проблемного навчання, кейс-методу, проєктної діяльності, дослідницького підходу. Наприклад, студентам пропонуються інтегровані завдання, що передбачають аналіз змін частот алелів у популяції під впливом природного добору, моделювання еволюційних процесів або інтерпретацію результатів генетичних досліджень у контексті еволюційних змін. Такі завдання сприяють розвитку аналітичного мислення та формуванню дослідницької компетентності [1; 2].

Четвертим напрямом є інтеграція на рівні освітніх технологій і форм організації навчання.

Зокрема, ефективними є інтегровані лекції, міждисциплінарні практичні заняття, науково-дослідницькі проєкти, міжкафедральні семінари. Важливу роль відіграє використання цифрових ресурсів, зокрема біоінформатичних платформ, баз генетичних даних, програм для моделювання еволюційних процесів, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти [7].

П'ятим напрямом є включення сучасних досягнень науки у зміст підготовки. Використання матеріалів з еволюційної генетики, геноміки, молекулярної філогенії дозволяє актуалізувати знання студентів і забезпечити їх відповідність сучасному рівню розвитку науки. Наприклад, аналіз геномів різних видів дає змогу простежити їх еволюційні зв'язки, а вивчення механізмів мутацій – пояснити джерела генетичної різноманітності [4; 5].

У процесі дослідження визначено дидактичні умови ефективної реалізації міждисциплінарної інтеграції, до яких належать: узгодженість змісту навчальних дисциплін; міжкафедральна співпраця; розроблення інтегрованих навчально-методичних матеріалів; використання інноваційних методів навчання; орієнтація на формування професійних компетентностей; підвищення кваліфікації викладачів у галузі суміжних наук [8; 9].

Впровадження інтегративного підходу позитивно вплине на якість підготовки студентів. Зокрема, можливе підвищення рівня сформованості системного мислення, здатності до аналізу біологічних явищ, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки та застосовувати знання у нових ситуаціях. Студенти будуть демонструвати глибше розуміння ролі генетичних механізмів у процесах еволюції, що підтверджує ефективність запропонованого підходу [2].

Крім того, інтеграція еволюційної біології та генетики сприяє розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів біології: критичного мислення, дослідницької активності, готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Вона також забезпечує формування здатності до трансформації наукових знань у зміст шкільного курсу біології, що є важливою складовою професійної компетентності вчителя [3].

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що міждисциплінарна інтеграція еволюційної біології та генетики є ефективним засобом модернізації фахової підготовки майбутніх учителів біології, який забезпечує формування цілісного наукового світогляду, підвищення якості знань і готовності до професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напряму. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано доцільність і педагогічний потенціал міждисциплінарної інтеграції еволюційної біології та генетики у фаховій підготовці майбутніх учителів біології. Встановлено, що інтеграція зазначених дисциплін є важливою умовою формування цілісного наукового світогляду студентів, оскільки забезпечує системне розуміння механізмів спадковості, мінливості та еволюційних змін на різних рівнях організації живого.

Доведено, що ефективна реалізація міждисциплінарної інтеграції передбачає узгодження змісту навчальних дисциплін, формування єдиного понятійного апарату, використання інтегрованих форм і методів навчання, а також залучення сучасних досягнень біологічної науки до освітнього процесу. Визначено основні напрями інтеграції (змістовий, понятійно-категоріальний, методичний, технологічний), які сприяють підвищенню якості засвоєння знань і розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів біології.

Установлено, що впровадження інтегративного підходу позитивно впливає на формування системного мислення, дослідницької компетентності, здатності до встановлення міжпредметних зв'язків і застосування знань у професійній діяльності. Майбутні вчителі біології набувають умінь інтерпретувати складні біологічні процеси на основі поєднання генетичних і еволюційних знань, що підвищує їх готовність до реалізації сучасних освітніх підходів у шкільній практиці.

Разом із тим встановлено, що рівень реалізації міждисциплінарної інтеграції у сучасній системі підготовки вчителів біології залишається недостатнім, що зумовлює необхідність подальшого вдосконалення змісту освітніх програм, розроблення інтегрованих курсів і навчально-методичного забезпечення, а також підвищення рівня міжкафедральної взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у розробленні та експериментальній перевірці моделей інтегрованого навчання еволюційної біології та генетики у закладах вищої освіти; створенні інтегрованих навчальних курсів і силабусів для підготовки майбутніх учителів біології; упровадженні цифрових освітніх ресурсів і біоінформатичних інструментів у процес навчання; дослідженні ефективності інтегративного підходу у формуванні предметної та методичної компетентностей; а також вивченні можливостей міждисциплінарної інтеграції на рівні шкільної біологічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ваценко А. В., Єрошенко Г. А. та ін. Освітній компонент «Генетика» у міждисциплінарно-інтегративній системі підготовки біологів-бакалаврів. Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю *«Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти»* 20 березня 2025 року. Полтава: Полтавський державний медичний університет, 2025. С. 42–44. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0c5f15a6-eb15-4968-b90d-e4d867075b57/content

2. Генкал С.М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів біології в умовах інтеграції науки та освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025. Випуск 218. С. 105–111. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-105-111

3. Довгопола Л. І., Бірюк А. С. Формування генетичних понять у здобувачів освіти шляхом використання сучасних освітніх технологій. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2024. № 4. С. 72–

78. URL: https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article /view/1009/1114

4. Каштан Н.О. Міждисциплінарна інтеграція при викладанні природничих дисциплін. 2020. URL: https://naurok.com.ua

5. Кінаш О.В. Актуальність міждисциплінарної інтеграції при вивченні медичної біології та її роль у професійній підготовці фахівців медичної галузі. *Вісник проблем біології і медицини*. Вип. 4 (162). Полтава: Полтавський державний медичний університет. 2021. С. 223–226. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/23117

6. Першко І.О., Тодосійчук Н.А. Міждисциплінарна інтеграція при викладанні біохімії у фармацевтичному коледжі на прикладі теми «Вступ до обміну речовин та енергії». *Медична освіта*, (3), Тернопіль : ТНМУ ім. І.Я. Горбачевського, 2020. С. 49–55. URL: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.3.10772

7. Салієнко В.С., Дефорж Г.В. Використання мультимедійних технологій та інформаційних засобів навчання при вивченні природничих наук. *Наукові записки молодих учених*. № 12 (2023). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. С. 1–9. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2029/pdf

8. Шепітько В.І., Шерстюк О.О., Борута Н.В. та ін. Міждисциплінарна інтеграція при вивченні фундаментальних дисциплін. *Сучасні проблеми вивчення медико-екологічних аспектів здоров'я людини :* мат-ли наук.-практ. інтернет-конференції з міжнар. участю. Полтава: Полтавський державний медичний університет, 2022. С. 122–123. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/708454b7-d6f4-4136-a463-21688ae32d8a/content

9. Шульгай А.Г., Федонюк Л.Я., Мудра А.Є., Олещук О.М. Міждисциплінарна інтеграція як складова проблемно-орієнтованого навчання у медичному університеті. *Медична освіта*. (4). Тернопіль : ТНМУ ім. І. Я. Горбачевського, 2018. С. 113–116. URL: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.4.9342

10. Nehm, R. H., & Reilly, L. (2007). Biology majors' knowledge and misconceptions of natural selection. *BioScience.* 57*(*3). P. 263–272. URL: https://doi.org/10.1641/B570311

11. Thanukos, A., & Scotchmoor, J. (2012). Integrating genetics and evolution: The importance of genetic literacy. *Evolution: Education and Outreach. 5*(2). Pp. 235–240. URL: https://doi.org/10.1007/s12052-012-0416-2

REFERENCES

1. Vatsenko, A.V., Yeroshenko, H.A. ta in. (2025). Osvitnii komponent «Henetyka» u mizhdystsyplinarno-intehratyvnii systemi pidhotovky biolohiv-bakalavriv [Educational component «Genetics» in the interdisciplinary and integrative system of training bachelor biologists]. Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu «Intehratsiini ta innovatsiini napriamy rozvytku medychnoi osvity» – «Integrative and innovative directions of development of medical education», 20 bereznia 2025 roku. Poltava: Poltavskyi derzhavnyi medychnyi universytet. S. 42–44. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0c5f15a6-eb15-4968-b90d-e4d867075b57/content [in Ukrainian]

2. Henkal, S.M. (2025). Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kultury maibutnikh vchyteliv biolohii v umovakh intehratsii nauky ta osvity [Formation of scientific and research culture of future biology teachers in the context of integration of science and education]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Vypusk 218. S. 105–111. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-105-111 [in Ukrainian]

English]

3. Dovhopola, L.I., Biriuk, A.S. (2024). Formuvannia henetychnykh poniat u zdobuvachiv osvity shliakhom vykorystannia suchasnykh osvitnikh tekhnolohii [Formation of genetic concepts in students through the use of modern educational technologies]. Pedahohichna innovatyka: sucha-snist ta perspektyvy – Pedagogical innovation: modernity and prospects. Uzhhorod : DVNZ «Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet». № 4. S. 72–78. URL: https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/1009/1114 [in Ukrainian]

4. Kashtan, N.O. (2020). Mizhdystsyplinarna intehratsiia pry vykladanni pryrodnychykh dystsyplin [Interdisciplinary integration in teaching science subjects]. URL: https://naurok.com.ua [in Ukrainian]

5. Kinash, O.V. (2021). Aktualnist mizhdystsyplinarnoi intehratsii pry vyvchenni medychnoi biolohii ta yii rol u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv medychnoi haluzi [The relevance of interdisciplinary integration in the study of medical biology and its role in the professional training of medical specialists]. Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of Problems of Biology and Medicine. Vyp. 4 (162). Poltava: Poltavskyi derzhavnyi medychnyi universytet. S. 223–226. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/23117 [in Ukrainian]

6. Pershko, I.O., Todosiichuk, N.A. (2020). Mizhdystsyplinarna intehratsiia pry vykladanni biokhimii u farmatsevtychnomu koledzhi na prykladi temy «Vstup do obminu rechovyn ta enerhii» [Interdisciplinary integration in teaching biochemistry in a pharmacy college using the example of the topic «Introduction to metabolism and energy»]. Medychna osvita – Medical education. (3), Ternopil : TNMU im. I.Ia. Horbachevskoho. S. 49–55. URL: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.3.10772 [in Ukrainian]

7. Saliienko, V.S., Deforzh, H.V. (2023). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii ta informatsiinykh zasobiv navchannia pry vyvchenni pryrodnychykh nauk [The use of multimedia technologies and information tools in teaching natural sciences]. Naukovi zapysky molodykh uchenykh – Scientific notes of young scientists. № 12. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka. S. 1–9. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2029/pdf [in Ukrainian]

8. Shepitko, V.I., Sherstiuk, O.O., Boruta, N.V. ta in. (2022). Mizhdystsyplinarna intehratsiia pry vyvchenni fundamentalnykh dystsyplin [Interdisciplinary integration in the study of fundamental disciplines]. Suchasni problemy vyvchennia medyko-ekolohichnykh aspektiv zdorovia liudyny: mat-ly nauk.-prakt. internet-konferentsii z mizhnar. uchastiu – Modern problems of studying medical and ecological aspects of human health: materials of a scientific and practical internet conference with international participation. Poltava: Poltavskyi derzhavnyi medychnyi universytet. S. 122–123. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/708454b7-d6f4-4136-a463-21688ae32d8a/content [in Ukrainian]

9. Shulhai, A.H., Fedoniuk, L.Ia., Mudra, A.Ie., Oleshchuk, O.M. (2018). Mizhdystsyplinarna intehratsiia yak skladova problemno-oriientovanoho navchannia u medychnomu universyteti [Interdisciplinary integration as a component of problem-oriented learning at a medical university]. Medychna osvita – Medical education. (4). Ternopil: TNMU im. I.Ia. Horbachevskoho. S. 113–116. URL: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.4.9342 [in Ukrainian]

10. Nehm, R. H., & Reilly, L. (2007). Biology majors' knowledge and misconceptions of natural selection. BioScience. 57(3). Pp. 263–272. URL: https://doi.org/10.1641/B570311 [in English]

11. Thanukos, A., & Scotchmoor, J. (2012). Integrating genetics and evolution: The importance of genetic literacy. Evolution: Education and Outreach. 5(2). Pp. 235–240. URL: https://doi.org/10.1007/s12052-012-0416-2 [in

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДЕФОРЖ Ганна – доктор історичних наук, професор, професор кафедри природничих наук та методик викладання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія науки і техніки та освіти, історія біології, теорія еволюції, еволюційна біологія, історія медицини, громадське здоров'я, методика навчання природничих дисциплін.

БОБРОВА Марія – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих наук та методик викладання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: генетика з основами селекції, фізіологія, біохімія, цитологія з основами гістології, основи лабораторної справи, методика навчання природничих дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DEFORZH Hanna – Doctor of History Sciences, Professor, Professor of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: history of science and technology and education, history of biology, theory of evolution, evolutionary biology, history of medicine, public health, teaching methods of natural sciences.

BOBROVA Mariia – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: genetics with the basics of selection, physiology, biochemistry, cytology with the basics of histology, basics of laboratory work, methods of teaching natural sciences.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:5]:373.3.011.3-051
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-581-586

БІЛЕЦЬКА Світлана –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання
природничо-математичних дисциплін у дошкільній,
початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3354-2629
e-mail: beletskayaveta@gmail.com

РАДЧЕНЯ Ірина –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і
методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2524-7109
e-mail: ira.radchenya@gmail.com

СМОЛЯНЮК Наталя –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і
методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3524-581X
e-mail: smolnat02@gmail.com

РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ТА УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано стратегічне значення навчальної педагогічної практики як інтегруючого чинника у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів та вчителів початкової школи; визначено, що у контексті концепції «Нової української школи» (НУШ) та оновлених освітніх стандартів акцент зміщується з традиційної ролі вчителя на роль фасилітатора, дослідника та екоконсультанта, що зумовлює оновлений погляд на педагогічну практику, яка розглядається як фундаментальний компонент, що заповнює прогалину між теоретичними академічними знаннями та практичним досвідом взаємодії з живим світом.

Здійснено аналіз змісту практики, яка не просто прирівнюється до екскурсій, а ототожнюється з спеціалізованою «лабораторію без стін», де студенти опановують ключові професійні компетентності; визначено, що до них останніх належать діагностично-прогностичні, методичні та дослідницькі навички. Особлива увага приділяється перетворенню складних наукових даних (ботаніка, зоологія, екологія) на прикладні дидактичні матеріали, придатні для дітей. У статті детально викладено методологію проведення польових досліджень, зокрема геоботанічні описи, гербаризацію рослин та моніторинг фауни.

Значна частина дослідження присвячена регіональному компоненту, а саме природі Харківської області. Досвід вивчення екосистем на стику лісостепової та степової зон, зокрема басейну річки Сіверський Донець та національних парків, сприяє формуванню стійкого екологічного світогляду. У статті підкреслюється важливість використання природи як ресурсу для STREAM-освіти та психологічного розвантаження (арт-терапії) в сучасних складних умовах.

У дослідженні зроблено висновок, що польова практика виступає каталізатором професійного зростання, дозволяючи майбутнім педагогам подолати «вербалізм» та сформувати емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього середовища. Ця практична основа є необхідною для виховання екологічної грамотності у молодого покоління та забезпечення сталого розвитку суспільства.

Ключові слова: *навчально-польова практика, професійна компетентність, майбутній вихователь ЗДО, вчитель початкових класів, екологічна культура.*

BILETSKA Svitlana –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3354-2629
e-mail beletskayaveta@gmail.com
RADCHENIA Iryna –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines
in Preschool, Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2524-7109
e-mail: ira.radchenya@gmail.com
SMOLIANIUK Natalia –
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3524-581X
e-mail smolnat02@gmail.com

THE ROLE OF FIELD PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article substantiates the strategic importance of teaching practice as an integrating factor in the professional training of future pre-school teachers and primary school teachers; it is established that, within the context of the 'New Ukrainian School' (NUS) concept and the updated educational standards, the emphasis is shifting from the traditional role of the teacher to that of a facilitator, researcher and eco-consultant, which necessitates a renewed perspective on teaching practice, viewed as a fundamental component that bridges the gap between theoretical academic knowledge and practical experience of interacting with the real world.

An analysis has been carried out of the content of this practice, which is not merely equated with field trips, but is identified as a specialised 'laboratory without walls', where students acquire key professional competences; it has been determined that these include diagnostic and prognostic, methodological and research skills. Particular attention is paid to transforming complex scientific data (botany, zoology, ecology) into applied teaching materials suitable for children. The article details the methodology for conducting field research, including geobotanical descriptions, plant herbarium preparation and fauna monitoring.

A significant part of the study is devoted to the regional component, namely the nature of the Kharkiv region. Experience of studying ecosystems at the junction of the forest-steppe and steppe zones, in particular the Siverskyi Donets river basin and national parks, contributes to the formation of a sustainable ecological worldview. The article emphasises the importance of using nature as a resource for STREAM education and psychological relief (art therapy) in today's complex conditions.

The study concludes that field practice acts as a catalyst for professional growth, enabling future teachers to overcome 'verbalism' and develop an emotionally and value-based attitude towards the environment. This practical foundation is essential for fostering environmental literacy among the younger generation and ensuring the sustainable development of society.

Key words: *field practice, professional competence, future preschool educator, primary school teacher, ecological culture.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Орієнтація на концепцію «Нової української школи» (далі НУШ) та оновлені стандарти початкової та дошкільної освіти вимагають від майбутнього педагога трансформації: від ретранслятора знань до фасилітатора, дослідника та еко-консультанта. Сучасний освітній простір потребує фахівця, здатного до формування цілісної картини світу в дитини через діяльнісний підхід. Фундаментальною складовою цього процесу є навчально-польова практика – стратегічна ланка, що інтегрує академічне навчання з безпосереднім досвідом взаємодії з живим світом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема практичної підготовки майбутніх педагогів у природному середовищі є об'єктом прискіпливої уваги науковців (як закордонних, так і вітчизняних), оскільки саме цей етап навчання забезпечує реалізацію принципу наочності та природовідповідності. Н. Оріон пропонує модель, де польова практика розглядається не як розвага, а як невід'ємна частина навчальної програми. Дослідження доводить, що ефективність практики залежить від «рівня новизни» (якщо здобувачі вищої освіти занадто вражені новим місцем, вони не можуть вчитися), тому необхідна попередня підготовка [4].

Д. Могк та К. Гудвін розглядають поле як «лабораторію без стін». Вони стверджують, що польова робота розвиває особливий тип професійного зору (professional vision) – здатність бачити структури та закономірності там, де дилетант бачить просто хаос (наприклад, у відслоненнях гірських порід) [3].

Р. Емерсон, Р. Фрец та Л. Шоу у своїй праці розглядають як перетворити спостереження на наукові дані. Автори аналізують процес створення польових нотаток, підкреслюючи, що запис – це не просто фіксація фактів, а активна інтерпретація реальності [1].

Д. Фрісс, Г. Олівер та інші дослідники активно вивчають роль Virtual Field Trips (VFT) як етапу підготовки до реальної практики. Вони стверджують, що використання Google Earth, 3D-моделей та панорамних фото перед поїздкою дозволяє здобувачам вищої освіти заздалегідь «відчути» масштаб об'єктів. Це дозволяє в природі витрачати час на складні аналітичні завдання, а не на базове орієнтування [2].

Концепція НУШ та діяльнісний підхід у природничій освіті детально проаналізовані в роботах О.Я. Савченко та Н.М. Бібік. Дослідниці підкреслюють, що вчитель початкових класів має володіти методикою дослідницького навчання (inquiry-based learning), фундамент якої закладається саме під час польових спостережень та експериментів [6].

Специфіка екологічного виховання дошкільників крізь призму професійної готовності вихователя висвітлена у дослідженнях Н.В. Лисенко. Вона акцентує увагу на тому, що лише педагог із високим рівнем екологічної культури та навичками практичної взаємодії з природою здатний сформувати у дітей емоційно-ціннісне ставлення до довкілля [9].

Детально розроблений методичний апарат підготовки педагогів до проведення екскурсій у природу заслуга Т. Байбари. Науковець та провідний методист акцентує увагу на тому, що польова практика є ланкою, яка пов'язує теоретичні знання з ботаніки, зоології та землезнавства з безпосередньою методикою викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [5].

У своїх дослідженнях екологічного виховання Г. Пустовіт наголошує на важливості «життєвого досвіду» природи. На думку автора, польова практика для майбутніх вихователів ЗДО є інструментом подолання «вербалізму», коли педагог знає назву об'єкта, але не розуміє його ролі в екосистемі [10].

І. Трускавецька звертає увагу на використанні AR Book у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. AR Book поєднують реальний світ із віртуальною реальністю, створюючи інтерактивне навчання. Учні можуть досліджувати різноманітність біологічних об'єктів навіть без доступу до лабораторій або природних середовищ. Це особливо корисно для закладів освіти, де ресурси обмежені [11].

Незважаючи на значну кількість праць, питання адаптації складної академічної методики польових досліджень (геоботанічного опису, моніторингу) до потреб саме фахівців початкової та дошкільної ланки в умовах цифрової трансформації та воєнних викликів потребує подальшого уточнення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні стратегічного значення навчально-польової практики як інтегративного чинника професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкових класів; розкритті методичних інструментів трансформації наукових знань з ботаніки та зоології у прикладні дидактичні матеріали (на прикладі регіонального компонента Харківщини), а також у визначенні ролі практичної діяльності у формуванні готовності педагога до реалізації концепції еко-освіти в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні навчально-польова практика є обов'язковим компонентом в освітніх програмах ЗВО, які готують майбутніх педагогів. Варто усвідомлювати, що така практична підготовка це не просто «екскурсії у природу», а базовий «полігон» для відпрацювання професійних навичок у низці напрямів:

• Трансформація теоретичних знань у прикладні вміння. Здобувачі вищої освіти вчаться не просто розпізнавати об'єкти флори та фауни, а методично грамотно презентувати їх дітям, організовувати спостереження та дослідницьку роботу в природних умовах.

• Реалізація екологічного виховання. Відповідно до НУШ, екологічна грамотність є однією з ключових компетентностей. Саме під час польової практики майбутні вихователі та вчителі початкових класів опановують методику виховання бережливого ставлення до довкілля не за підручником, а через емоційне занурення.

• Підготовка до організації STREAM-освіти. Природне середовище є ідеальним майданчиком для інтегрованих занять, де поєднуються природознавство, математика, мова та мистецтво.

Проходження здобувачами навчально-польової практики створює фундамент для формування низки спеціальних компетентностей майбутніх педагогів, зокрема: діагностико-прогностичної (здатність оцінювати стан природних об'єктів та прогнозувати результативність освітнього впливу на дитину під час прогулянок та екскурсій); методичної мобільності (вміння адаптувати складний науковий матеріал (біологічний, географічний) до вікових особливостей вихованців садочка або учнів початкової школи); дослідницько-пошукової (опанування навичок збору колекцій, гербаризації, ведення фенологічних спостережень, що в майбутньому дозволить педагогу організовувати проєктну діяльність у закладах освіти).

Навчально-польова практика сьогодні виступає каталізатором професійного становлення, дозволяє подолати розрив між «знаю що» (теорія) та «знаю як» (практика). Безпосередній контакт із природою формує у майбутніх педагогів екологічний світогляд, який вони згодом транслюватимуть своїм вихованцям, закладаючи основи сталого розвитку суспільства з раннього дитинства. У контексті реалій та викликів сьогодення, практика також вчить педагогів створювати

безпечне та психологічно розвантажувальне середовище для дітей, використовуючи ресурс природи як інструмент арт-терапії та релаксації.

Польова практика дозволяє здобувачам вищої освіти синтезувати розрізнені відомості з ботаніки, зоології та екології у цілісну наукову картину світу. У природних умовах абстрактні терміни підручника та схематичні зображення набувають реальних фізичних обрисів:

- здобувачі вищої освіти досліджують природні системи (широколистяні ліси зі складною вертикальною структурою, заплавні та суходільні луки, динамічні степи) та штучні системи (агроценози), де наочно простежується вразливість спрощених біоценозів.
- поняття «ярусності» вивчається не за схемами, а через безпосередній аналіз фітоценозів, від світлолюбних геліофітів першого ярусу до тіньовитривалих трав'янистих рослин та мохів.
- здобувачі мають можливість спостерігати «зміну аспектів» (аспективність) – циклічну зміну вигляду екосистеми, що особливо яскраво проявляється у степових зонах.

Головною метою практики є формування навичок самостійних польових досліджень. Майбутній вихователь ЗДО та вчитель початкових класів має навчитися: ідентифікувати види, тобто розпізнавати флору та фауну в їх природному середовищі; аналізувати взаємозв'язки та розуміти роль кожного організму в екосистемі; володіти методикою спостереження й фіксувати сезонні зміни та екологічні фактори впливу.

Особливе значення має вивчення природи рідного краю, зокрема Харківщини. Регіон, розташований на межі лісостепу та степу, володіє унікальним біорізноманіттям. Знайомство з рідкісними видами, занесеними до Червоної книги України (ковила пірчаста, півонія тонколиста, тюльпан дібровний), трансформує знання у стійкі екологічні переконання. Вивчення екосистем річок Сіверський Донець, Оскіл та Харків дозволяє зрозуміти специфіку азональної рослинності та важливість охорони водно-болотних угідь. Ознайомлення з роботою національних парків «Гомільшанські ліси» та «Слобожанський» формує у майбутнього педагога розуміння механізмів збереження природної рівноваги [8].

Для вихователя ЗДО та вчителя початкових класів практика є майданчиком для розробки власної «методичної скарбнички». Основне завдання – навчитися адаптувати складний науковий матеріал для дитячого сприйняття, використовуючи: *екологічні метафори,* наприклад, пояснення структури лісу через образ «багатоповерхового будинку», де кожен мешканець має свою важливу роль; *емоційне співпереживання*, адже організація безпосереднього контакту дитини з природою є найефективнішим способом виховання дбайливого ставлення до довкілля; *дидактичний супровід*, бо у межах практики студенти готують адаптований матеріал – загадки, прикмети, ребуси та анаграми, що базуються на реальних спостереженнях.

Згідно з освітньою програмою, для здобувачів вищої освіти проводиться двотижнева інтенсивна практика, яка вимагає опанування чіткої наукової методології:

1. Геоботанічний опис – опис біоценозу за суворим планом – від визначення географічних координат до аналізу видового складу за ярусами.
2. Гербаризація, яка включає оволодіння технологією збору та пресування рослин (обережне вилучення із ґрунту, правильне монтування та оформлення).
3. Моніторинг фауни – спостереження за представниками зооценозу в їхніх екологічних нішах – від безхребетних у лісовій підстилці до хребетних у відкритих біотопах [7].

У контексті сучасних викликів, включаючи наслідки бойових дій та техногенний тиск, польова практика набуває особливого значення. Вона виховує професійну відповідальність: майбутній педагог має чітко розуміти та вміти аргументовано пояснити дітям небезпеку спалювання сухої трави, руйнування дернини чи забруднення водойм.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Навчально-польова практика – це фундаментальний етап професійного становлення. Вона забезпечує перехід від пасивного накопичення інформації до активного наукового світогляду, озброюючи майбутнього вчителя інструментами, які допоможуть надихнути вихованців на захист безцінного скарбу нашої планети – Природи. У результаті проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків щодо ролі навчально-польової практики у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти:

- Навчально-польова практика визначена не як допоміжний захід, а як фундаментальна стратегічна ланка, що забезпечує перехід від ретрансляційної моделі навчання до діяльнісної. Вона є головним інструментом трансформації майбутнього педагога у фасилітатора та еко-консультанта, здатного реалізувати вимоги НУШ та оновлених стандартів дошкільної освіти через «живе» дослідження світу.
- Доведено, що практика виступає каталізатором формування цілісної системи професійних компетентностей: від діагностико-прогностичних (вміння оцінювати стан довкілля) до методичної мобільності (здатності адаптувати академічний матеріал з ботаніки та зоології для сприйняття дітьми раннього та молодшого шкільного віку). Саме в природних умовах здобувачі вищої освіти опановують алгоритм перетворення наукових фактів на емоційно забарвлені освітні кейси.
- На прикладі Харківщини продемонстровано, що вивчення локальних екосистем (лісостепових зон, заплав річок, національних парків) сприяє формуванню стійких екологічних переконань. Природне середовище регіону визначено як ідеальний майданчик для впровадження STREAM-технологій, де інтеграція природничих наук, математики та мистецтва відбувається природним шляхом через спостереження та експеримент.
- Практична діяльність (геоботанічний опис, гербаризація, фенологічні спостереження) дозволяє майбутнім вихователям та вчителям початкових

класів подолати розрив між теоретичними знаннями назв об'єктів та розумінням їхньої ролі в екосистемі. Це закладає основу для формування у вихованців наукової картини світу та ціннісного ставлення до біорізноманіття.

- Встановлено, що в сучасних реаліях (цифровізація та воєнні загрози) польова практика набуває додаткового значення як інструмент формування навичок створення безпечного та терапевтичного середовища. Використання природного ресурсу як засобу релаксації та арт-терапії стає важливою складовою професійної готовності педагога до роботи з дітьми в кризових умовах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці цифрових методичних супроводів (AR-додатків, віртуальних турів) для посилення ефективності польової практики та розширення її можливостей в умовах дистанційного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Emerson R. M., Fretz R. I., & Shaw L. L. Writing Ethnographic Fieldnotes (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. 2011. URL: https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001 (дата звернення: 17.04.2026).

2. Friess D. A., Oliver G. J. H., Quak M. S. Y., & Lau A. Y. A. Incorporating "virtual" and "real world" field trips into introductory geography modules. *Journal of Geography in Higher Education*. 40(4). 2016. pp. 546–564. URL: https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1174818 (дата звернення: 17.04.2026).

3. Mogk D. W., & Goodwin C. Learning in the Field: Synthesis of Research on Learning in the Geosciences. 2012. С. 131–163. URL: https://www.researchgate.net/publication/282615938_Learning_in_the_field_Synthesis_of_research_on_thinking_and_learning_in_the_geosciences (дата звернення: 17.04.2026).

4. Orion N. A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. 1993. Vol. 93. pp. 325–331. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1949-8594.1993.tb12254.x (дата звернення: 17.04.2026).

5. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. Київ: Веселка, 1998. 334 с.

6. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.

7. Білецька С. А., Радченя І. В., Смолянюк Н. М. Навчально-польова практика з дисциплін природничої освітньої галузі: Методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2026. 28 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6fd28107-6406-4ced-a4f5-cae35c05202c (дата звернення: 16.04.2026).

8. Білецька С. А., Радченя І. В., Смолянюк Н. М. Посібник до навчально-польової практики з дисциплін природничої освітньої галузі. Навчальний посібник. Харків, 2026. 82 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a7803946-12fc-413d-9249-f90bab050d0f/content (дата звернення: 21.04.2026).

9. Лисенко Н. В., Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи екологічної освіти дітей дошкільного віку: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2019. 336 с.

10. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія. Київ – Луганськ: Альма-матер, 2004. 540 с.

11. Трускавецька І.Я. Використання Ar Book у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі. *The VII International Scientific and Practical Conference "Problematic questions of science and problems of development",* October 30 - November 01, 2023. Berlin, Germany. С. 235–237.

REFERENCES

1. Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. Writing Ethnographic Fieldnotes (2nd ed.). (2011). Chicago, IL: University of Chicago Press. URL: https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001. (Accessed 17 Apr. 2026). [in English]

2. Friess, D. A., Oliver, G. J. H., Quak, M. S. Y., & Lau, A. Y. A. (2016). Incorporating "virtual" and "real world" field trips into introductory geography modules. Journal of Geography in Higher Education. No. 40(4). pp. 546–564. URL: https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1174818 (Accessed 17 Apr. 2026). [in English]

3. Mogk, D. W., & Goodwin, C. (2012). Learning in the Field: Synthesis of Research on Learning in the Geosciences. pp. 131-163. URL: https://www.researchgate.net/publication/282615938_Learning_in_the_field_Synthesis_of_research_on_thinking_and_learning_in_the_geosciences (Accessed 17 Apr. 2026). [in English]

4. Orion, N. A (1993). Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. Vol. 93. pp. 325–331. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1949-8594.1993.tb12254.x (Accessed 17 Apr. 2026). [in English]

5. Baibara, T.M. (1998). Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh [Methodology of teaching natural science in primary grades]. Kyiv: Veselka. 334 p. [in Ukrainian]

6. Bibik, N. M. (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: A Teacher's Guide]. Kyiv: Litera LTD. 160 s. [in Ukrainian]

7. Biletska, S.A., Radchenia, I.V., Smolianiuk, N.M. (2026). Navchalno-polova praktyka z dystsyplin pryrodnychoi osvitnoi haluzi: Metodychni rekomendatsii [Educational field practice in natural science disciplines: Methodological recommendations.]. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 28 s. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6fd28107-6406-4ced-a4f5-cae35c05202c. (Accessed 16 Apr. 2026). [in Ukrainian]

8. Biletska, S.A., Radchenia, I.V., Smolianiuk, N.M. (2026). Posibnyk do navchalno-polovoi praktyky z dystsyplin pryrodnychoi osvitnoi haluzi. Navchalnyi posibnyk. Kharkiv. 82 p. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a7803946-12fc-413d-9249-f90bab050d0f/content (Accessed 21 Apr. 2026). [in Ukrainian]

9. Lysenko, N. V., Matsuk, L. O., Lysenko, O. M. (2019). Oznaiomlennia z pryrodoiu ta osnovy ekolohichnoi osvity ditei doshkilnoho viku: pidruchnyk [Introduction to nature and the basics of environmental education for preschool children: textbook.]. Kyiv: Publishing House "Slovo". 336 p.

10. Pustovit, H.P. (2004). Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1 – 9 klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of environmental education and upbringing of students in grades 1-9 in extracurricular educational institutions: monograph]. Kyiv – Luhansk: Alma Mater. 540 s. [in Ukrainian]

11. Truskavetska, I.Ia. (2023). Vykorystannia Ar Book u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychoi osvitnoi haluzi [Using Ar Book in the process of professional training of future teachers of natural sciences]. The VII International Scientific and Practical Conference "Problematic questions of science and problems of development", October 30 - November 01, 2023. Berlin, Germany. S. 235–237. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БІЛЕЦЬКА Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: роль навчально-польової практики у професійній підготовці майбутніх вихователів здо та учителів початкових класів.

РАДЧЕНЯ Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: роль навчально-польової практики у професійній підготовці майбутніх вихователів здо та учителів початкових класів.

СМОЛЯНЮК Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: роль навчально-польової практики у професійній підготовці майбутніх вихователів здо та учителів початкових класів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BILETSKA Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: the role of field practice in the professional training of future preschool educators and primary school teachers.

RADCHENIA Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: the role of field practice in the professional training of future preschool educators and primary school teachers.

SMOLIANIUK Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: the role of field practice in the professional training of future preschool educators and primary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК: 81’243:371.38
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-586-589

БАДЮЛ Людмила –
старший викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету
ORCID: orcid.org/0000-0002-7191-5297
e-mail: lutik721112@gmail.com

ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ДОДАТКОВИЙ ЕЛЕМЕНТ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті автор розглядає значення іноземної мови, її важливість при виборі майбутньої професії. Сучасні підприємства нашої країни потребують висококваліфікованих фахівців, які вміють не тільки читати і писати, а й спілкуватися іноземною мовою. Але в навчанні мовленню в закладах освіти склалася традиція розвитку мовної компетенції практично у двох сферах - соціально-побутової та навчальної. Ділова сфера спілкування не передбачена. Немає професійних підручників ділової англійської мови для здобувачів освіти, але є студенти, яким вона необхідна для подальшого розвитку у професійній діяльності.

В нашій країні та за кордоном відсутня загальноприйнята концепція ділової гри, або технологія її опису та розробки. Кожен розробник створює уявлення про гру, або некритично запозичує в інших. Це призводить до неможливості відтворення ділових ігор іншими викладачами, невдачі в їхньому використанні.

Так як гра – це ефективний засіб активізації як на начальному, так й на старшому етапі навчання, вона дуже часто використовується для навчання діловому спілкуванню. Мета такого спілкування полягає у формуванні та розвитку навичок та умінь ділового спілкування засобами іноземної мови, у підготовці здобувачів освіти до вибору майбутньої професії.

Тематика ділових ігор повинна знайомити здобувачів освіти з елементами ділової мови (a join venture, ownership, stock, exchange, competition), з особливостями роботи сучасного офісу, з професіями: менеджер, торговий агент, секретар-референт, адміністратор офісу тощо.

Під час ділових ігор звичайне заняття перетворюється у робочий день в офісі, презентацію своєї фірми або у конкурс за майбутньою професією.

З перших етапів здобувачі освіти отримують свої ролі, наприклад менеджера, генерального директора, торгового підприємця тощо. Студенти знайомляться зі своєю фірмою, домовляються о її розташуванні (в якій країні, місті, вулиці), визначають вид бізнесу, яким вони планують займатися. В залежності від визначення фірми здобувачі освіти повторюють вивчену лексику. Ділова гра передбачає навчання не тільки усному діловому спілкуванню, але й письмовому мовленню.

Ключові слова: *ділова гра, майбутня професія, соціальні мережі, елементи гри, технології навчання, ділова іноземна мова.*

BADIUL Liudmila –
Senior teacher Department of foreign languages
Odesa National Economic University
ORCID: orcid.org/0000-0002-7191-5297
e-mail: lutik721112@gmail.com

BUSINESS GAMES AS A SUPPLEMENTARY ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

The author examines the significance of a foreign language and its importance in choosing a future career in this article. Modern enterprises of our country need highly qualified specialists who can not only read and write, but also communicate in a foreign language. However, there has developed a tradition of language instruction at educational institutions, to focus on language proficiency in essentially two areas: social and academic. The business sphere of communication is not covered. There are no professional textbooks on business English for students, yet there are students who need it for their future professional development.

There is no universally accepted concept of a business game, nor a standardized method for describing or developing them in our country and abroad. Each developer creates their own vision of the game or uncritically borrows from others. This makes it impossible for other instructors to replicate business games and leads to their unsuccessful implementation.

Since games are an effective tool for engaging students at both the elementary and upper levels of education, they are frequently used to teach business communication. The goal of such instruction is to build and develop business communication skills and competencies in a foreign language, and to prepare students for their future careers.

The topics covered in business games are designed to familiarize students with elements of business language (such as joint ventures, ownership, stocks, the stock market, and competition), with the peculiarities of the a modern office work, with professions such as manager, sales agent, secretary-referent, office administrator, and others.

During business games, a typical class transforms into a day at the office, a presentation of one's company, or a competition for a future career.

From the very beginning, students receive their roles, such as manager, CEO, sales representative, and so on. Students familiarize themselves with their company, agree on its location (which country, city, and street), and determine the type of business they plan to engage in. Depending on the company's profile, students review the vocabulary they have learned. The business game involves training not only in oral business communication but also in written communication.

Key words: *business game, future profession, social media, game elements, teaching technologies, business foreign language.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Запровадження ділових ігор у навчальному процесі вирішує такі завдання: розвиває практичне мислення студентів, уміння аналізувати ситуацію. Змістом ділових ігор є імітація умов певних ситуацій, а також діяльність і взаємостосунки зайнятих в цьому здобувачів освіти.

Ділова гра сьогодні – це імітація професійної діяльності. Характерні ознаки ділових ігор наступні: наявність проблеми, мети, завдань; скорочення масштабу часу; розподіл та розігрування ролей; наявність ситуацій, що послідовно розв'язуються, кількох ситуацій, кількох етапів гри; формування самостійних рішень студентів; взаємодія учасників, наділених рольовими функціями; наявність системи стимулювання; врахування можливих перешкод; об'єктивність оцінки результатів гри; підбиття підсумків.

У процесі навчання мови методом ділової гри забезпечується формування комунікативної компетенції студентів. Крім знання іноземних мов, обмеженого рамками спеціальності, здобувач освіти має можливість розвивати свою особистість, формувати необхідні як для професійної роботи, але й повсякденні навички спілкування коїться з іншими людьми.

Такі основні особливості методу ділових ігор, щоб забезпечити успішність впровадження. Слід підкреслити, що, будучи відтворенням контексту праці його матеріальному і соціальному аспектах, процес ділової гри залишається процесом педагогічним, спрямованим для досягнення цілей навчання і виховання. Беручи участь у цих формах навчальної роботи, здобувач освіти засвоює знання на реальному процесі підготовки й ухвалення рішень, забезпечення відповідних дій у тих їх регуляції.

Аналіз останніх досліджень. Володіння іноземною мовою для професійного спілкування є важливою умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Будь-який фахівець у процесі професійної діяльності відчуває потребу у отриманні новітньої інформації зі свого фаху, значної частини якій подається іноземною мовою. Сучасні комунікації надають практично необмежені можливості пошуку інформації та спілкування.

У методиці навчання ділової іноземної мови ділові ігри все більше і більше набувають свою популярність. Проблемами використання ділових ігор у навчальному процесі та методикою їх застосування займалися такі вчені: Абрамова Г. С., Вербицький А. А., Вишнякова Л. Г., Гапон Ю. А., Коломієць С. С., Котлярова Л. Б., Платов В. Л., Щербань П. М. [1, с. 35].

Мета статті обґрунтування теоретичних і практичних питань щодо використання ділових ігор, як елементу методики викладання іноземної мови у закладах освіти, навести приклади ділових ігор як елементу інтерактивного підходу у процесі вивчення іноземної мови здобувачами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будучи одним із найефективніших методів навчання, *ділові ігри мають такі особливості*:

- активізацію мислення та поведінки учасників,
- високий рівень залучення до ігрового процесу,
- обов'язкову взаємодію учасників між собою та з ігровими матеріалами [1, с. 37].

Відзначають функції ділової гри:

- інформаційно-пізнавальну,
- організаційно-управлінську,
- емоційно-виховну,
- професійно-адаптаційну.

Ділова гра характеризується:

- особливим ставленням до навколишнього світу (кожен учасник одночасно перебуває в реальному світі та світі уяви, що забезпечує привабливу цінність гри) ;

- суб'єктивною діяльністю учасників (кожен учасник гри має можливість проявити індивідуальні якості та закріпити своє «я», не тільки в ігровій ситуації, але й у всій системі міжособистісних відносин: особистість – особистість; особистість – група, особистість – викладач);

- соціально значущим видом діяльності, у якому учасник, незалежно від свого внутрішнього складу та настрою, повинен брати участь; він не може не брати участі в грі, оскільки самі умови виключають пасивну позицію);

- особливими умовами процесу засвоєння знань (знання пропонуються в ненав'язливій формі природного ділового спілкування, а не примусового запам'ятовування значних обсягів інформації) [1, с. 38].

У діловій грі існують такі етапи:

1. Інформаційний, який пов'язаний із засвоєнням, запам'ятовуванням, оновленням готового обсягу професійних знань, умінь, навичок.

2. Проблемний, на якому відбувається переклад теоретичних знань на мову практичних дій.

3. Поведінковий, що забезпечує прийняття рішень і програми дій в умовах конкретної ситуації на основі її глибокого теоретичного осмислення.

4. Оцінювальний, що дозволяє вибрати й обґрунтувати оптимальний варіант рішення поведінкової програми [2, с. 11].

Існують основні ознаки ділової гри, які характеризують її як активну форму навчання. До них належать:

- імітація умов здійснення іншомовної діяльності;
- моделювання типових, актуальних для учасників гри ситуацій з метою тренування в мовленнєвому та діловому спілкуванні;
- проблемний характер модельованих ситуацій;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- опис структури та сценарію гри;
- організація обговорення майбутньої гри як елемента «зворотного зв'язку» з її учасниками;
- реалізація цілей гри;
- наявність критеріїв, за якими оцінюються дії [2, с. 12].

Ділову гру слід обирати для реалізації насамперед таких *педагогічних функцій*:

- формування у майбутніх фахівців уявлення про професійну діяльність у її динаміці;

- набуття як предметно-професійного, так і соціального досвіду, зокрема щодо прийняття індивідуальних та спільних рішень;

- розвиток професійного теоретичного та практичного мислення;

- формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов для появи професійної мотивації [2, с. 14].

Ділова гра як метод навчання дозволяє ніби «прошити» певну ситуацію, вивчити її в безпосередній дії.

Виділяють вісім основних якостей, які формуються під час ділової гри:

1. Уміння спілкуватися на формальних і неформальних засадах та ефективно взаємодіяти на рівних.

2. Уміння проявляти якості лідера.

3. Уміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх вирішувати.

4. Уміння отримувати та обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати та засвоювати її.

5. Уміння приймати рішення в невизначених ситуаціях.

6. Уміння розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу серед інших, оперативно приймати організаційні рішення.

7. Уміння проявляти ділові якості підприємця: ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі можливості.

8. Уміння критично оцінювати ймовірні наслідки своїх рішень, вчитися на своїх помилках [2, с. 16].

Цілі ділової гри – найскладніший і найсуперечливіший компонент. Розрізняють педагогічні цілі, які полягають у формуванні предметної та соціальної компетентності, та ігрові цілі, що надають навчальному процесу ігрової форми. Педагогічні цілі поділяються на дидактичні та виховні.

Дидактичні цілі:

1. Закріплення системи знань у галузі конструювання ділової гри;

2. Вироблення системних умінь щодо конструювання та методичного опису гри;

3. Обмін досвідом створення ділової гри;

4. Вдосконалення навичок прийняття колективних рішень;

5. Розвиток комунікативних умінь різного роду.

Виховні цілі:

6. Розвиток творчого мислення;

7. Вироблення налаштованості на практичне використання;

8. Виховання індивідуального стилю поведінки в процесі взаємодії з людьми.

Ігрові цілі:

1. Розробка варіантів проекту ділової гри;

2. Демонстрація розробником прийомів створення ігрового контексту.

Приклади розповсюджених ділових ігор

Job Skills Interview

Для тих здобувачів освіти, які зацікавлені у розгляді своїх власних навичок, створення макета співбесіди є відмінним способом допомогти їм стати більш впевненим. Викладач поділяє аудиторію на 2 групи (кандидат та потенційний роботодавець) і ставить свої власні питання (заздалегідь підготовані) до кожного кандидата. Потім кожен кандидат серед групи роботодавців знаходить собі партнера, з яким ці питання будуть обговорюватися на практиці. Таке завдання допоможе збільшити впевненості у здобувачів освіти і дозволить їм краще удосконалювати свої розмовні навички [3].

Telephone Role Play

Говорити англійською по телефону важко для кожної людини з багатьох причин, і навіть високого рівня здобувачі освіти часто відчувають себе незручно під час телефонних розмов. Ця гра представляє серію простих ситуацій (ситуації розписується на картках) для студентів середнього рівня, які працюють у парі. Вони також можуть бути використані для більш високих рівнів.

Якщо викладач використовує такі картки, то як показує практика, необхідно підготувати здобувачів освіти заздалегідь і надати їм деякі загальні вирази для розмови по телефону.

Необхідно поставити 2 стільці спиною до спини для кожної пари. Це означає, що вони не можуть бачити своїх партнерів. Роздайте парам ці картки, наприклад, 1a та lb, для кожної пари. Викладач може продемонструвати одну ситуацію з двома добровольцями, якщо буде така необхідність.

Якщо одна пара вже закінчила свою ситуацію, то вона може помінятися з іншою парою своїми картками. Не хвилюйтеся, якщо деякі пари закінчать швидко – деякі ситуації коротше, ніж інші.

Викладач же повинен проводити моніторинг кожної пари та відзначити помилки [3].

Call My Bluff

Call My Bluff була популярною грою на телебаченні і якою здобувачі освіти також зможуть насолодитися.

Викладач розподіля єгрупу на дві команди або більше, залежно від кількості студентів. Кожна группа отримує слово та його правильне тлумачення. Потім групи намагаються обдурити один одного, маючи список різних значень («блеф») для цього одного слова, але тільки одне з яких є правильним. Протилежна команда повинна визначити, які з цих тлумачень є правильним визначенням. Якщо правильний вибір зроблено, команда заробляє одне очко. Якщо ні, то блеф команди заробили одне очко. Команди чергуються [3].

Twenty Questions

Гра «Двадцять питань» заохочує до дедуктивного мислення і творчості.

У традиційній грі, один здобувач освіти обирається в якості відповідального. Ця людина вибираєо б'єкт, але не розкриває його. Всі інші гравці – кореспонденти. Кожен з них по черзі ставить запитання, який може бути вирішено за допомогою простого "так" або "ні" У варіантах гри, кілька відповідей також можуть бути включені такі, як відповідь "Може бути". Відповідальний відповідає на кожне питання, в свою чергу. Якщо запитувач вгадує правильну відповідь, то він виграє і стає відповідальним в наступному раунді. Якщо 20 питань вжезадані, але слово не відгадано, то змінюється слово.

Ця граможе бути досить гумористичною і, безумовно, буде популярною серед студентів [3].

Youtube Activity

При вивченні конкретної теми викладач може звернутися до відео з даної теми в YouTube. Спочатку здобувачі освіти дивляться це відео, потім обговорюється невідома лексика. Аудиторія ділиться на групи. Завдання для здобувачів освіти складається в тому, щоб відтворити дане відео в усній формі [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, ділова гра належить до активних методів навчання, які спонукають здобувачів освіти до активної творчої діяльності, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення. Успіх ділових ігор залежить від правильного вибору потрібної форми гри з відповідної тематики, що вивчається, правильного відбору завдань, від чіткого добору завдань, розподілу обов'язків між студентами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Завдання викладача полягає в тому, щоб знайти максимум ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення здобувача до активної пізнавальної активності. Він повинен постійно удосконалювати процесс навчання, що дозволить студентам ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал. Тому так важливо використовувати ділові ігри на заняттях з іноземної мови.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що ділова гра, у застосуванні до навчання іноземної мови – це моделювання практичної виробничої діяльності та мовного спілкування за допомогою навчально-мовленнєвої ситуації з розподілом ролей. Метою ділової гри є формування у здобувачів освіти навичок і умінь ділового спілкування та підготовка їх до вибору майбутньої професії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Коротка Н. В., Підколесна Л. А. Ділова гра як метод активного навчання англійській мові у закладі вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 2. Вип. 31. С. 35–38.

2. Бондаренко В. Специфічні методичні принципи навчання іноземної мови. *ДУВМС.* 2019. Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей. С. 10–16

3. Ортинський В. Педагогіка вищої школи : навчаль-ний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

REFERENCES

1. Korotka, N. V., Pidkolesna, L. A. (2021). Dilova hra yak metod aktyvnoho navchannya anhliys′kiy movi u zakladi vyshchoyi osvity [Business games as a method of active English language instruction in higher education institutions]. Innovatsiyna pedahohika. T. 2. Vyp. 31. S. 35–38. [in Ukrainian]

2. Bondarenko, V. (2019). Spetsyfichni metodychni pryntsypy navchannya inozemnoyi movy [Specific pedagogical principles of foreign language instruction]. DUVMS. Aktual′ni problemy navchannya inozemnykh mov dlya spetsial′nykh tsiley. S. 10–16. [in Ukrainian]

3. Ortyns′kyy, V. (2009). Pedahohika vyshchoyi shkoly [Higher Education Pedagogy] : navchal′nyy posibnyk. Kyyiv : Tsentr uchbovoyi literatury. 472 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАДЮЛ Людмила – старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету.

Наукові інтереси: ділова комунікація, мотивація до вивчення іноземної мови, методика викладання іноземної мови.

BADIUL Liudmila- Senior teacher, Department of Foreign languages Odesa National Economic University.

Scientific interests: business communication, motivation for learning a foreign language, foreign language teaching methods.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:355.233.2
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-590-594

КРАСНОЩОК Андрій –
доцент кафедри вогневої підготовки,
кандидат педагогічних наук, доцент
Львівського державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8254-2898
e-mail: krasnoshchok2017@gmail.co
КРУШЕЛЬНИЦЬКА Катерина –
старший викладач кафедри вогневої підготовки
Львівського державного університету внутрішніх справ
RCID: https://orcid.org/0000-0002-5319-3040
e-mail: katerynakrushelnytska@gmail.com
КІСІЛЄВИЧ Сергій –
викладач кафедри вогневої підготовки
Львівського державного університету внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6787-8408
e-mail: kisilevich.odin.wotan.ss@gmail.com

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВОГНЕВА ПІДГОТОВКА»

У статті здійснено комплексне, багаторівневе дослідження теоретичних і практичних аспектів організації самостійної роботи курсантів у процесі викладання навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, що готують фахівців для сектору безпеки і оборони. Особливу увагу приділено обґрунтуванню ролі самостійної діяльності як ключового чинника формування професійної компетентності майбутніх правоохоронців, їх здатності до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, а також розвитку відповідальності, самодисципліни та стресостійкості. На основі ґрунтовного аналізу сучасних наукових джерел і нормативно-правових документів визначено сутність самостійної роботи, її основні функції, серед яких пізнавальна, розвивальна, мотиваційна та контрольна, а також окреслено принципи її організації, зокрема системність, послідовність, доступність, індивідуалізація та практична спрямованість.

Розкрито специфіку вогневої підготовки як навчальної дисципліни, що поєднує теоретичні знання щодо будови та застосування зброї, формування практичних навичок стрільби, а також розвиток психофізіологічних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Детально охарактеризовано методику організації самостійної роботи курсантів, включаючи її основні етапи – підготовчий, виконавчий і контрольний, а також форми, методи та засоби реалізації, серед яких індивідуальні завдання, тренування, моделювання ситуацій та самоконтроль. Значну увагу приділено використанню сучасних цифрових технологій, інтерактивних платформ і тренажерних систем, що дозволяють підвищити ефективність навчання та наблизити його до реальних умов професійної діяльності. Запропоновано структурно-функціональну модель організації самостійної роботи курсантів, яка враховує взаємозв'язок цілей, змісту, методів і результатів навчання, а також визначено педагогічні умови її ефективного впровадження. У висновках сформульовано практичні рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: *самостійна робота, курсанти, вогнева підготовка, професійна компетентність, методика навчання, професійна освіта освіта, симуляційні технології технології.*

KRASNOSHCHOK Andrii –
Associate Professor of the Department
of Fire Training, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
Lviv State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8254-2898
e-mail: krasnoshchok2017@gmail.com
KRUSHELNYTSKA Kateryna –
Senior Lecturer of the Department of Fire Training
Lviv State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5319-3040
e-mail: katerynakrushelnytska@gmail.com
KISILEVYCH Serhii –
Lecturer of the Department of Fire Training
Lviv State University of Internal Affairs
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6787-8408
e-mail: kisilevich.odin.wotan.ss@gmail.com

METHODOLOGY FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF CADETS DURING THE TEACHING OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "FIRE TRAINING"

The article presents a comprehensive and multifaceted study of the theoretical and practical aspects of organizing independent work of cadets in the process of teaching the academic discipline "firearms training" in higher education institutions with specific learning conditions that train specialists for the security and defense sector. Special attention is paid to substantiating the role of independent activity as a key factor in the formation of professional competence of future law enforcement officers, including their ability to make decisions in

non-standard situations, as well as the development of responsibility, self-discipline, and stress resistance. Based on a thorough analysis of modern scientific sources and regulatory documents, the essence of independent work is defined, along with its main functions, such as cognitive, developmental, motivational, and control functions, and the key principles of its organization are outlined, including systematicity, consistency, accessibility, individualization, and practical orientation. The specifics of firearms training as an academic discipline are revealed, emphasizing its integrative nature, which combines theoretical knowledge about weapons and their use, the formation of practical shooting skills, and the development of psychophysiological qualities necessary for effective professional activity. The methodology of organizing independent work of cadets is described in detail, including its main stages-preparatory, implementation, and control-as well as forms, methods, and tools, such as individual tasks, training exercises, situational modeling, and self-assessment techniques. Considerable attention is given to the use of modern digital technologies, interactive platforms, and simulation systems that enhance the effectiveness of training and bring it closer to real professional conditions. A structural and functional model of organizing independent work is proposed, taking into account the interrelation of goals, content, methods, and learning outcomes, and the pedagogical conditions for its effective implementation are identified. The conclusions provide practical recommendations aimed at improving the educational process and increasing the quality of professional training of future specialists.

Key words: independent work, cadets, firearms training, professional competence, teaching methodology, professional education, simulation technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка висококваліфікованих фахівців для забезпечення охорони правопорядку України в сучасних умовах набуває стратегічного значення. Особливо це стосується формування практичних навичок, пов'язаних із застосуванням вогнепальної зброї, що реалізується у процесі викладання навчальної дисципліни «Вогнева підготовка». Зазначена дисципліна є однією з базових у професійній підготовці майбутніх правоохоронців, оскільки безпосередньо пов'язана з їх майбутньою професійною діяльністю.

Водночас сучасні освітні тенденції передбачають зміщення акценту з репродуктивних форм навчання на діяльнісні, що орієнтовані на активну участь здобувача освіти у процесі здобуття знань. Тому особливого значення набуває самостійна робота курсантів, яка виступає не лише засобом закріплення навчального матеріалу, а й важливим інструментом формування професійної автономії, відповідальності та здатності до прийняття рішень в екстремальних умовах.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методики організації самостійної роботи курсантів з урахуванням специфіки навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» та сучасних вимог до професійної діяльності майбутнього поліцейського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових праць свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми самостійної роботи здобувачів освіти. У працях В. Аніщенка підкреслюється, що самостійна робота є основою формування професійної компетентності майбутніх правоохоронців, оскільки саме в процесі самостійної діяльності відбувається глибоке осмислення знань та їх трансформація у практичні навички [1].

М. Горліченко розглядає самостійну роботу як системний педагогічний феномен, що потребує чіткої організації, методичного забезпечення та постійного контролю [4]. Автор наголошує, що ефективність самостійної роботи залежить від рівня її структурованості та відповідності професійним потребам.

У дослідженнях Д. Бодирєва та О. Завістовського акцентується увага на особливостях викладання навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» в умовах воєнного стану. Зокрема, підкреслюється необхідність інтенсифікації навчального процесу, впровадження тренажерних технологій і підвищення ролі самостійної роботи курсантів [2; 5].

Мета статті. Водночас аналіз літератури показує, що питання методики організації самостійної роботи саме у контексті викладання навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» залишаються недостатньо розробленими. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження даної проблеми.

Методологічною основою дослідження є компетентнісний, системний та діяльнісний підходи, які дозволяють розглядати самостійну роботу як складний багаторівневий процес.

У ході дослідження було використано такі методи: теоретичний аналіз і синтез наукових джерел; порівняльний аналіз педагогічних підходів; узагальнення практичного досвіду; педагогічне моделювання.

Застосування зазначених методів дозволило сформувати цілісне уявлення про сутність і особливості організації самостійної роботи курсантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота курсантів у системі вищої освіти зі специфічними умовами навчання виступає складним багатофункціональним педагогічним явищем, що поєднує в собі як організаційний компонент освітнього процесу, так і інструмент розвитку професійної особистості майбутнього правоохоронця. Її сутність полягає у свідомій, цілеспрямованій діяльності курсантів, спрямованій на засвоєння знань, формування умінь та навичок, що здійснюється за опосередкованого керівництва науково педагогічного працівника [4, с. 132].

У сучасній педагогічній науці самостійна робота розглядається не лише як форма організації навчання, а як ключовий механізм формування здатності до безперервного професійного розвитку. Зокрема, В. Аніщенко підкреслює, що саме в процесі самостійної діяльності відбувається глибоке осмислення навчального матеріалу, його трансформація у професійні компетентності [1, с. 6].

Функціональний аналіз самостійної роботи дозволяє виділити низку взаємопов'язаних функцій. В першу чергу це пізнавальна функція, що забезпечує засвоєння нових знань і систематизацію наявних. Розвивальна функція спрямована на формування критичного мислення, аналітичних здібностей та здатності до самостійного прийняття рішень, що є критично важливим для майбутніх правоохоронців. За формування дисципліни, відповідальності та самоконтролю відповідальна

виховна функція самостійної підготовки. Професійна функція полягає у формуванні практичних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [1, с. 24].

Організація самостійної роботи в першу чергу залежить від принципів її організації. Принцип системності передбачає логічну послідовність і взаємозв'язок усіх елементів навчального процесу. Принципи професійної спрямованості та індивідуалізації забезпечують орієнтацію навчальних завдань на майбутню сферу діяльності курсантів та дозволяють враховувати рівень підготовки, особисті здібності та навчальні потреби кожного курсанта [4, с. 131].

Таким чином, самостійна робота курсантів не лише складова освітнього процесу, а і є визначальним чинником формування їх професійної готовності для майбутньої діяльності.

«Вогнева підготовка» як навчальна дисципліна має складну структуру і характеризується інтеграцією теоретичного, практичного та психофізіологічного компонентів. Вона спрямована на формування у курсантів здатності до ефективного та безпечного застосування вогнепальної зброї у службовій діяльності [9, с. 372].

Теоретичний компонент включає знання з матеріальної частини зброї, основ балістики, заходів безпеки. Практичний компонент передбачає формування навичок стрільби, безпечного поводження зі зброєю, виконання нормативів та вправ з курсу стрільб для поліцейського. Психофізіологічний компонент пов'язаний із розвитком стресостійкості, концентрації уваги та швидкості реакції.

Особливістю навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» є підвищений рівень відповідальності за результати навчання з боку науково педагогічних працівників. Адже помилки, допущені під час навчання, можуть мати критичні наслідки в реальних умовах служби. Це зумовлює необхідність формування у курсантів високого рівня самоконтролю та дисципліни [9, с. 372].

Крім того важливим аспектом є також необхідність моделювання умов, максимально наближених до реальних. Використання тренажерних систем дозволяє відтворювати різні тактичні ситуації та формувати стійкі практичні навички без ризику для життя і здоров'я.

Таким чином, специфіка вогневої підготовки визначає особливі вимоги до організації самостійної роботи курсантів, яка повинна мати практико-орієнтований і безпековий характер.

Методика організації самостійної роботи курсантів повинна ґрунтуватися на комплексному підході, що забезпечує інтеграцію теоретичної і практичної підготовки.

На підготовчому етапі науково педагогічний працівник визначає цілі та завдання самостійної роботи, розробляє навчально-методичне забезпечення та формує систему завдань. Важливим є забезпечення доступності навчальних матеріалів і чіткість інструкцій щодо виконання завдань [10 с. 167].

Основний етап передбачає активну діяльність курсантів. Вони виконують завдання, спрямовані на засвоєння теоретичного матеріалу, аналіз ситуацій та відпрацювання практичних навичок. Особливу роль відіграють вправи, що моделюють реальні службові ситуації [7, с. 184].

Контрольно-оцінювальний етап включає перевірку результатів, аналіз помилок та корекцію навчального процесу. Використання різних форм контролю (тестування, практичні нормативи) дозволяє об'єктивно оцінити рівень підготовки курсантів [10, с. 167].

Важливою складовою методики є поєднання різних форм самостійної роботи: індивідуальної, групової та дистанційної. Такий підхід забезпечує різноманітність навчальної діяльності та підвищує її ефективність.

Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для організації самостійної роботи курсантів. Використання електронних навчальних платформ дозволяє забезпечити доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і створює умови для індивідуалізації навчання [10, с. 164].

Особливе значення мають тренажерні технології, які дозволяють моделювати різні сценарії застосування вогнепальної зброї. За результатами досліджень, їх використання сприяє скороченню часу на прийняття рішень і формуванню стійких навичок.

Крім того, цифрові технології забезпечують можливість оперативного контролю результатів навчання та надання зворотного зв'язку. Це підвищує мотивацію курсантів і сприяє їх активному залученню до навчального процесу.

Ефективність самостійної роботи курсантів визначається сукупністю педагогічних умов, які забезпечують її результативність.

Однією з ключових умов є формування мотивації до навчання. Як зазначає В. Аніщенко, внутрішня мотивація є визначальним чинником успішності самостійної діяльності [1, с. 24].

Важливим є також належне методичне забезпечення, яке включає навчальні матеріали, інструкції та рекомендації. Воно забезпечує чіткість і зрозумілість навчального процесу [4, с. 131].

Системний контроль результатів дозволяє своєчасно виявляти недоліки та коригувати навчальну діяльність. Використання різних форм контролю забезпечує об'єктивність оцінювання [7, с. 184].

Індивідуальний підхід до навчання дозволяє враховувати особливості кожного курсанта, що підвищує ефективність освітнього процесу

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження методики організації самостійної роботи курсантів у навчальній дисципліні «Вогнева підготовка» підтвердило значущість цього компонента освітнього процесу для формування професійної компетентності майбутніх правоохоронців. На основі аналізу наукових джерел [1–8], експертних оцінок науково практичних працівників та практичного досвіду було встановлено низку ключових результатів, що мають як теоретичне, так і практичне значення.

Самостійна робота курсантів підвищує рівень засвоєння теоретичного матеріалу та формує стійкі професійні навички. Дослідження показало, що курсанти, які активно залучені до самостійної роботи, демонструють кращі результати при виконанні практичних нормативів із вогневої підготовки порівняно з тими, хто обмежується лише аудиторними заняттями [1, с. 6; 7, с. 183].

Виявлено, що структурована організація самостійної роботи дозволяє курсанту ефективно поєднувати теоретичну підготовку з практичними вправами. Важливим компонентом є поетапність процесу: підготовчий етап (ознайомлення з матеріалом, постановка завдань), основний етап (виконання практичних завдань, відпрацювання навичок) і контрольно-оцінювальний етап (аналіз результатів, усунення помилок) [10, с. 90; 7, с. 183]. Така методика дозволяє систематизувати навчальний процес та формувати у курсантів послідовність дій у реальних службових ситуаціях.

Систематичне впровадження самостійної роботи сприяє розвитку аналітичного мислення та критичної оцінки власних дій. Майбутні правоохоронці навчаються самостійно оцінювати правильність виконання завдань, визначати помилки та шукати шляхи їх усунення [4, с. 132; 1, с. 24]. Це особливо важливо для підготовки поліцейських, які повинні ухвалювати рішення в умовах підвищеного ризику та обмеженого часу.Дослідження підтвердили значимість мотиваційного компонента у процесі самостійної роботи. Курсантам, які розуміють значення самостійної діяльності для професійного розвитку, властива вища відповідальність, дисциплінованість і активність у навчанні [1, с. 24; 7, с. 183]. Цей висновок узгоджується з теоретичними позиціями М. Горліченка щодо мотивації як одного з основних чинників успішності самостійної роботи.

Ефективна самостійна робота потребує високого рівня методичного забезпечення. Надані навчальні матеріали, інструкції та рекомендації дозволяють курсантам чітко розуміти завдання, що підвищує результативність роботи та зменшує кількість помилок [4, с. 131; 10, с. 164]. Недостатня підготовка матеріальної бази та відсутність чітких інструкцій негативно впливає на ефективність навчання, особливо у практичній частині.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження системної методики організації самостійної роботи курсантів у навчальній дисципліні «Вогнева підготовка» дозволяє: підвищити ефективність засвоєння теоретичного матеріалу; сформувати стійкі практичні навички; забезпечити розвиток аналітичного мислення та самоконтролю; інтегрувати традиційні та інноваційні технології навчання; створити умови для розвитку професійної автономності та відповідальності [3–8].

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що самостійна робота є не лише освітньою потребою, а й ключовим чинником підготовки високопрофесійних фахівців сектору безпеки та оборони.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розробку адаптивних моделей самостійного навчання, інтеграцію штучного інтелекту в освітній процес, а також на експериментальну перевірку ефективності запропонованих методик у реальних умовах підготовки курсантів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко В. О. Самостійна робота в системі ступеневої професійної підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України.* Серія: педагогічні науки. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2019. № 2 (17). С. 6–24.

2. Бодирєв Д. А., Завістовський О. Д. Нові підходи у методиці викладання вогневої підготовки під час воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство:* електронне наукове фахове видання. 2023. № 3. С. 246–249.

3. Галімов А. В. Основні напрями розвитку методичної компетентності викладачів вогневої підготовки вищих військових навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. Хмельницький : НАДПСУ, 2019. № 4. С. 14–20.

4. Горліченко М. Г., Шевченко С. В., Буренкова К. В. Методи підвищення рівня ефективності самостійної роботи курсантів військової академії. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3. С. 131–138.

5. Завістовський О. Д., Бодирєв Д. А. Оптимізація методів проведення занять з вогневої підготовки курсантів Національної поліції України в умовах обмеженої видимості. *Аналітично-порівняльне правознавство : електронне наукове фахове видання*. 2024. № 4. С. 358–361.

6. Лопаткін І. В., Кіцай Я. В. Методика проведення комплексних практичних занять з курсантами четвертого курсу на кафедрі вогневої та тактико-спеціальної підготовки. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Хмельницький : НАДПСУ. 2020. № 3 (22). С. 113–123.

7. Мельник І. М., Канюка В. Є., Богайчук В. І. Основи володіння зброєю та вогневої підготовки студентів спеціальності «Правоохоронна діяльність» з використанням елементів снайпінгу. *Наукові записки.* Серія: Право. 2023. № 14. С. 183–186.

8. Міністерство оборони України. URL: https://www.mil.gov.ua (дата звернення: 24.03.2026).

9. Тимофєєв В. В., Дусяк О., Крисько В. Вогнева підготовка курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану. Аналітично-порівняльне правознавство : електронне наукове фахове видання. 2023. № 6. С. 372–376.

10. Явтушенко В. О., Козлов Д. М., Зливка Г. А., Коплік О. М. Методика використання електронних засобів навчання в підготовці стрільця-початківця. Scientific Collection «InterConf+». 2023. № 38 (175). С. 164–176.

REFERENCES

1. Anishchenko, V. O. (2019). Samostiyna robota v systemi stupenyevoyi profesiynoyi pidhotovky ofitseriv Derzhavnoyi kryminal′no-vykonavchoyi sluzhby Ukrayiny [Independent work in the system of stepwise professional training of officers of the State Criminal-Executive Service of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats′ Natsional′noyi akademiyi Derzhavnoyi pryboronzhnoyi sluzhby Ukrayiny. Seriia: Pedahohichni nauky. 2(17). S. 6–24. [in Ukrainian]

2. Bodiriev, D. A., Zavistovskyi, O. D. (2023). Novi pidkhody u metodytsi vykladannya vohnevoyi pidhotovky pid chas voiennoho stanu [New approaches in methods of

fire training during martial law]. Analitychno-porivnial′ne pravoznavstvo: elektronne naukove fakhove vydannya. №3. S. 246–249. [in Ukrainian]

3. Halimov, A. V. (2019). Osnovni napryamy rozvytku metodychnoyi kompetentnosti vykladachiv vohnevoyi pidhotovky vyshchykh viyskovykh navchal′nykh zakladiv [Main directions of development of methodological competence of fire training instructors in higher military educational institutions]. Visnyk Natsional′noyi akademiyi Derzhavnoyi pryboronzhnoyi sluzhby Ukrayiny. Seriia: Pedahohichni nauky. №4. S.14–20. [in Ukrainian]

4. Horlichenko, M. H., Shevchenko, S. V., Burenkova, K. V. (2023). Metody pidvyshchennya rivnya efektyvnosti samostiynoyi roboty kursantiv viyskovoyi akademiyi [Methods for improving the effectiveness of independent work of cadets in the military academy]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. №3. S.131–138. [in Ukrainian]

5. Zavistovskyi, O. D., Bodiriev, D. A. (2024). Optymizatsiya metodiv provedennya zanyat′ z vohnevoyi pidhotovky kursantiv Natsional′noyi politsiyi Ukrayiny v umovakh obmezhenoyi vydymosti [Optimization of methods for conducting fire training classes for cadets of the National Police of Ukraine under limited visibility conditions]. Analitychno-porivnial′ne pravoznavstvo: elektronne naukove fakhove vydannya. №4. S. 358–361. [in Ukrainian]

6. Lopatkin, I. V., Kitsai, Ya. V. (2020). Metodyka provedennya kompleksnykh praktychnykh zanyat′ z kursantamy chetvertoho kursu na kafedri vohnevoyi ta taktyko-spetsial′noyi pidhotovky [Methods of conducting complex practical classes with fourth-year cadets at the Department of Fire and Tactical-Special Training]. Zbirnyk naukovykh prats′ "Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy". 3(22). S. 113–123. [in Ukrainian]

7. Melnyk, I. M., Kaniuka, V. Ye., Bohaychuk, V. I. (2023). Osnovy volodinnya zbroyeyu ta vohnevoyi pidhotovky studentiv spetsial′nosti "Pravookhoronna diyal′nist"' z vykorystannyam elementiv snaypingu [Fundamentals of weapons handling and fire training of students in the specialty "Law Enforcement Activity" using sniper elements]. Naukovi zapysky. Seriia: Pravo. №14. S. 183–186. [in Ukrainian]

8. Ministry of Defence of Ukraine. (2026). Retrieved March 24. URL: https://www.mil.gov.ua

9. Tymofieiev, V. V., Dusyak, O., Krysko, V. (2023). Vohneva pidhotovka kursantiv ZVO zi spetsyfichnymy umovamy navchannya v umovakh voiennoho stanu [Fire training of HEI cadets under specific learning conditions during martial law]. Analitychno-porivnial′ne pravoznavstvo: elektronne naukove fakhove vydannya. №6. S. 372–376. [in Ukrainian]

10. Yavtushenko, V. O., Kozlov, D. M., Zlyvka, H. A., Koplik, O. M. (2023). Metodyka vykorystannya elektronnykh zasobiv navchannya v pidhotovtsi stril′tsya-pochatkivtsya [Methodology of using electronic learning tools in training a beginner shooter]. Scientific Collection «InterConf+». 38(175). S. 164–176. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КРАСНОЩОК Андрій – доцент кафедри вогневої підготовки, кандидат педагогічних наук, доцент Львівського державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: теорія та методика професійної освіти, інноваційні педагогічні технології в освіті.

КРУШЕЛЬНИЦЬКА Катерина – старший викладач кафедри вогневої підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: методика формування навичок безпечного поводження зі зброєю, підвищення точності виконання вправ зі стрільби в умовах стресу, впровадження VR/AR технологій у навчання стрільбі.

КІСІЛЄВИЧ Сергій – викладач кафедри вогневої підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: інтеграція бойового досвіду в освітній процес, використання тренажерних систем у вогневій підготовці.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KRASNOSHCHOK Andrii – Associate Professor of the Department of Fire Training, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Associate Professor. Lviv State University of Internal Affairs.

Scientific interests: theory and methodology of professional education, innovative pedagogical technologies in education.

KRUSHELNYTSKA Kateryna – Senior Lecturer of the Department of Fire Training. Lviv State University of Internal Affairs.

Scientific interests: methods of developing safe weapon handling skills, improving shooting accuracy under stress, implementation of VR/AR technologies in shooting training.

KISILEVYCH Serhii – Lecturer of the Department of Fire Training. Lviv State University of Internal Affairs.

Scientific interests: integration of combat experience into the educational process, use of simulator systems in fire training.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 614.253.52:159.075
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-594-600

ІСАЄВА Оксана –
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»,
професор кафедри латинської та іноземних мов
ДНТ «Львівський національний медичний університет
імені Данила Галицького»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1832-739X
e-mail: oksana.lviv567@gmail.com

ШУМИЛО Мирослава –
доктор філософії, доцент, доцент кафедри латинської та іноземних мов ДНТ «Львівський національний університет імені Данила Галицького»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2221-913X
e-mail: mirra.leopolis@gmail.com

ХМІЛЯР Ірена –
доктор філософії, доцент, доцент кафедри фундаментальних і соціальних наук Львівської медичної академії імені Андрея Крупинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3325-4165
e-mail: irenakh7@gmail.com

ДИНАМІКА ЗНАНЬ ЯК РУШІЙНА СИЛА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З МЕДСЕСТРИНСТВА

У дослідженні підкреслюється ключова роль доказової медицини у формуванні динаміки знань. Динаміка знань є фундаментальним епістемологічним та педагогічним принципом у сучасній підготовці майбутніх медсестер.

Актуальність розвідки динаміка знань в сестринській освіті зумовлена структурними змінами, що відбуваються в системі охорони здоров'я та освіти. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та методологічна розробка концепції «динаміки знань» у процесі навчання медсестер.

У статті використовується комбінація теоретичних методів дослідження для вивчення динаміки знань в сестринській освіті. Теоретичні методи включають аналіз, синтез, порівняння та систематизацію наукової літератури для визначення концептуальних основ динаміки знань.

Особлива увага приділяється переходу від традиційних моделей передачі знань до адаптивних, орієнтованих на студента, тобто спільних та технологічно вдосконалених освітніх парадигм, котрі сприяють безперервному професійному розвитку та інтелектуальній гнучкості. Дослідження синтезує сучасні міждисциплінарні наукові підходи до розуміння динаміки знань як багатовимірного процесу, що включає набуття знань, їх трансформацію, обмін, спільне конструювання та практичне застосування у складних професійних середовищах. На основі аналізу сучасної наукової літератури у статті визначено основні структурні компоненти динаміки знань в освіті медсестер, включаючи самостійне та саморегульоване навчання, спільне створення знань, рефлексивні та метакогнітивні практики, цифрові мережі знань, міждисциплінарну інтеграцію та трансформаційна підготовка на основі компетентностей. Особливий акцент на педагогічній ролі онлайн-екосистем знань, спільних репрезентацій, інструментів дзеркалювання та розширених навчальних середовищ як механізмів, котрі сприяють колективному пізнанню, професійній рефлексії та організаційному навчанню. Ці підходи сприяють розвитку критичного мислення, адаптивної експертизи, комунікативної компетентності та прийняття клінічних рішень

на основі доказів серед майбутніх медсестер. Таким чином, динаміку знань слід розглядати як стратегічну педагогічну основу для сучасної медсестринської освіти, що забезпечує методологічні основи для розробки гнучких, інтегративних та практично орієнтованих моделей підготовки медсестер, здатних реагувати на мінливі потреби сучасної системи охорони здоров'я.

***Ключові слова**: динаміка знань; освіта медсестер; доказова медицина; клінічне мислення; компетенції прийняття рішень; цифрові технології в освіті; навчання на основі симуляції; розвиток компетенцій; навчання протягом усього життя; підготовка медичних працівників.*

ISAYEVA Oksana –
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education,
Institute of Jurisprudence, Psychology and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Department of Latin and Foreign Languages of State Non-profit Company "Danylo Halytsky Lviv National Medical University"
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1832-739X
e-mail: oksana.lviv567@gmail.com
SHUMYLO Myroslava –
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Latin and Foreign
Languages Department of State Non-profit Company "Danylo Halytsky Lviv National Medical University"
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2221-913X
e-mail: mirra.leopolis@gmail.com
KHMILYAR Irena –
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Fundamental and Social Sciences of Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3325-4165
e-mail: irenakh7@gmail.com

KNOWLEDGE DYNAMICS AS A DRIVER OF PROFESSIONAL FORMATION IN FUTURE NURSING SPECIALISTS

The study highlights the pivotal role of evidence-based medicine in shaping knowledge dynamics. Knowledge dynamics represent a fundamental epistemological and pedagogical principle in the contemporary training of future nurses. The relevance of investigating knowledge dynamics in nursing education is caused by structural changes occurring in global healthcare and educational system.

The aim of this research is to theoretically substantiate and methodologically develop the concept of 'knowledge dynamics' in the training process of nurses.

The study employs a combination of theoretical research methods to investigate knowledge dynamics in nursing education. Theoretical methods include analysis, synthesis, comparison, and systematization of scientific literature to define conceptual foundations of knowledge dynamics.

Particular attention is devoted to the shift from traditional knowledge transmission models toward adaptive, learner-centered, collaborative, and technology-enhanced educational paradigms that foster continuous professional development and intellectual flexibility. The study synthesizes contemporary interdisciplinary scholarly approaches to understanding knowledge dynamics as a multidimensional process involving knowledge acquisition, transformation,

exchange, co-construction, and practical application in complex professional environments. Based on an analysis of current scientific literature, the article identifies the principal structural components of knowledge dynamics in nursing education, including independent and self-regulated learning, collaborative knowledge creation, reflective and metacognitive practices, digital knowledge networking, interdisciplinary integration, and transformative competency-based learning. Special emphasis is placed on the pedagogical role of online knowledge ecosystems, shared representations, mirroring tools, and expansive learning environments as mechanisms that facilitate collective cognition, professional reflection, and organizational learning. These approaches contribute to the development of critical thinking, adaptive expertise, communicative competence, and evidence-informed clinical decision-making among future nursing professionals. Thus, knowledge dynamics should be regarded as a strategic pedagogical framework for modern nursing education, providing methodological foundations for the design of flexible, integrative, and practice-oriented models of nurse preparation capable of responding to the evolving demands of contemporary healthcare systems.

Key words: *knowledge dynamics; nursing education; evidence-based medicine; clinical reasoning; decision-making competencies; digital technologies in education; simulation-based learning; competency development; lifelong learning; healthcare professional training.*

Introduction. The contemporary renovation of healthcare systems, driven by rapid technological advancement, globalization, and the increasing complexity of patient care, necessitates a fundamental rethinking of how professional knowledge is created, conducted and applied in nursing education. Within this context, the concept of knowledge dynamics is considered to be constant, nonlinear processes of knowledge generation, integration, adaptation and renewal emerging as a central paradigm in the training of future nurses. Unlike traditional static models of knowledge acquisition, knowledge dynamics emphasize the interconnection between theoretical learning, clinical practice, digital environments and collaborative professional interactions.

Nursing, as both a science and a practice-oriented specialty, requires not only the assimilation of evidence-based knowledge but also the capacity for creation, critical reflection, rapid decision-making and context-sensitive application. The expansion of digital health technologies, simulation-based learning environments and interdisciplinary collaboration has significantly altered the epistemological foundations of nursing education. Knowledge is no longer confined to institutional curricula; instead, it is distributed across networks, always updated, and co-constructed by learners, educators, and clinical practitioners.

Moreover, the shift toward patient-centered care, personalized medicine and culturally competent practice underscores the necessity for adaptive knowledge systems that can respond to diverse clinical circumstances. In this regard, knowledge dynamics serve as a theoretical and methodological framework that enables the integration of formal education, informal learning and experiential knowledge. It also aligns with competency-based education models, where learning results are defined not merely by knowledge maintenance but by the ability to apply, transform and innovate within professional medical contexts.

Relevance of the Problem. The relevance of investigating knowledge dynamics in nursing education is caused by structural changes occurring both in healthcare and educational systems.

First, the exponential growth of medical information and the accelerating pace of scientific discovery render traditional models of knowledge transmission insufficient. Nurses are required to continuously update their competencies, navigate vast information and critically evaluate diverse sources of clinical evidence. This creates an urgent need for educational approaches that prioritize knowledge adaptability rather than mere accumulation.

Second, the integration of digital technologies including electronic health records, telemedicine, artificial intelligence and virtual simulation has transformed both clinical practice and learning environments. These innovations demand new forms of digital literacy and the ability to operate within complex, technology-mediated knowledge ecosystems. Consequently, knowledge dynamics become essential for understanding how nurses interact with, interpret and apply digitally mediated information in real time.

Third, contemporary healthcare increasingly relies on interdisciplinary collaboration, where effective communication and knowledge exchange between professionals from different fields are critical for patient outcomes. In such settings, knowledge is co-created and negotiated, highlighting the significance of dynamic, network-based learning processes in nursing education.

Moreover, the challenges posed by global health crises, as wars, pandemics, humanitarian emergencies and the ongoing transformation of healthcare systems, further amplify the necessity for flexible and resilient knowledge systems. So, nurses must be prepared to function in rapidly changing and often unpredictable environments, where the ability to adapt knowledge to new contexts is crucial.

Finally, the shift toward competency-based and student-centered education models reinforces the importance of knowledge dynamics as a conceptual foundation for curriculum design, pedagogical strategies and assessment practices. Understanding these dynamics enables educators to create learning environments that support self-directed learning, critical thinking and professional identity formation.

Thus, the study of knowledge dynamics in the training of nurses is not only theoretically significant but also practically imperative. It reports persistent necessity to align nursing education with the realities of contemporary healthcare, ensuring that future professionals are equipped with the cognitive, technological and social competencies required for effective and ethical care.

The **aim** of this research is to theoretically substantiate and methodologically develop the concept of ‘knowledge dynamics’ in the training process of nurses as well as to determine its impact on the formation of professional competencies and experience for effective practice in contemporary healthcare environment.

RESEARCH TASKS

1. To conceptualize the essence of knowledge dynamics in nursing education, clarifying its key components, characteristics and pedagogical principles within the context of modern healthcare transformation.
2. To determine the pedagogical conditions and mechanisms that ensure the effective implementation of knowledge dynamics in the educational process, including digital technologies, simulation-based learning, interdisciplinary interaction and reflective practice.
3. To develop a conceptual model of knowledge dynamics in nurse training and justify its potential for enhancing professional competence, critical thinking, adaptability, and lifelong learning skills among future nursing professionals.

The study employs a combination of **theoretical research methods** to investigate knowledge dynamics in nursing education: analysis, synthesis, comparison, and systematization of scientific literature to define conceptual foundations of knowledge dynamics.

Literature review. Existing studies demonstrate that effective knowledge acquisition is no longer limited to transmissive instructional models, but increasingly relies on collaborative, reflective, and context-sensitive educational practices that foster adaptability and critical thinking. Researchers also highlight the growing importance of learner autonomy, experiential engagement, and network-based knowledge exchange as essential mechanisms for developing professional competencies in complex and rapidly evolving fields: Bratianu C. and Bejinaru R. develop the theory of knowledge fields as a thermodynamic approach; Selingo J. studies the future of higher education and what it means for students; Bower M. investigates teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology; Bell S. determines project-based learning for the 21st century: skills for the future; Muhie Y.A., Woldie A.B. explore integration of artificial intelligence technologies in teaching and learning in higher education; Bratianu C., Vătămănescu E., Anagnoste S., Dominici G. investigate untangling knowledge fields and knowledge dynamics within the decision-making process; Bratianu C. Mark organizational knowledge dynamics: managing knowledge creation, acquisition, sharing, and transformation; Bratianu C. and Vatamanescu E.M. determine the impact of the entropic knowledge dynamics in the decision-making process and the influence of knowledge dynamics on the managerial decision-making process.

Discussion. Recent scholarly discourse highlights contemporary professional education which is increasingly shaped by dynamic knowledge systems integrating interdisciplinary learning, digital innovation, and competency-based pedagogical frameworks. It means that knowledge dynamics constitute a fundamental characteristic of contemporary nursing education, reflecting a shift from static knowledge transmission toward adaptive, learner-centered, and practice-oriented models as "'knowledge dynamics' is a basic process of any organizational knowledge spectrum, including organizational spirituality" [2; 3]. Thus, effective training of future nurses depends on the integration of cognitive, social, and technological approaches which collectively facilitate the continuous transformation of knowledge.

We also support the idea examining by the researchers Elena-Mădălina Vătămănescu, Constantin Brătianu, Dan-Cristian Dabija, and Sebastian Popa [10] how online knowledge networks facilitate the transition from individual knowledge acquisition to broader organizational achievements and innovation capacity. The authors argue that digital networking environments improve access to diverse expertise, accelerate knowledge interchange and create conditions for collaborative learning across institutional borders. Particular emphasis is placed on the mechanisms through which individually acquired knowledge becomes transformed into collective intellectual capital, strengthening organizational adaptability and strategic performance. So, we suggest that the effective capitalization of online knowledge networks serves as a catalyst for 'knowledge dynamics' including organizational learning, innovation, and sustainable competitive development for future nurses.

Jakubik's study [5] is also important for nurses' education in which the author examines collaborative knowledge creation as a dynamic social and cognitive process that emerges through interaction, dialogue, and shared meaning-making within organizations. Knowledge creation is not merely the transfer of existing information, but an experiential process shaped by reflection, communication and collective engagement. Particular attention is given to the role of organizational culture, trust and interpersonal relationships in fostering environments conducive to collaborative learning and innovations. The article contributes to knowledge management theory by conceptualizing collaborative knowledge creation as an evolving and context-dependent phenomenon embedded in everyday organizational practices. Thus, sustainable organizational learning depends on the capacity of students and even groups to co-create knowledge through continuous collaboration and experiential exchange.

The results of scientists Hannele Toiviainen, Sanna Toikka, and Jarmo Lallimo [9] should be considered in the same context where they investigate expansive learning as a transformative process that emerges through collective problem-solving within complex, multilayered design projects. Learning extends beyond the acquisition of predefined knowledge, involving the creation of new practices, shared conceptual frameworks and innovative modes of collaboration among students. The authors analyze how interactions across multiple organizational, social and epistemic approaches stimulate reflection, negotiation and the redefinition of goals within collaborative activity. Particular attention is given to the dynamic interaction between tools, participants and contextual conditions that shape knowledge creation and organizational development and expansive learning which serves as a mechanism for collective innovation, adaptive transformation, and the co-construction of new forms of knowledge or practice.

As the author (Saba Qadhi) [6] states, "knowledge dynamics inherently implies the presence

of motion, development, and transformation within the knowledge domain." It means that the development of critical thinking and metacognitive skills emerges as a key factor in enabling students to actively construct and reconstruct professional knowledge, mainly "collaboratively, in long- term processes, they develop novel epistemic things and transform their knowledge practices, specifically by cross-fertilizing professional and educational practices and solve complex, authentic problems with the help of innovative knowledge practices and educational technology" [4].

We share the idea by Richter and colleagues [7] in which they explore the pedagogical and technological potential of mirroring tools as instruments for supporting collaborative analysis and reflective learning processes. Particular emphasis is stressed on how reflective visualization of group dynamics can enhance metacognitive awareness, improve communication and stimulate deeper collective inquiry. The authors demonstrate that mirroring tools function not only as technological supports but also as mediational mechanisms that foster self- regulation and shared understanding within collaborative environments. Overall, the work contributes to the field of technology-enhanced learning by highlighting the importance of reflective analytics in strengthening collaborative knowledge creation and collective learning outcomes which constitute knowledge dynamics.

Suthers [8] also investigates collaborative knowledge construction through the use of shared representations, emphasizing how visual and symbolic artifacts mediate group cognition. The author argues that knowledge construction is not solely an internal cognitive process but is distributed across students, tools and representational media. Generally, the research provides important insights into how technology-enhanced environments can facilitate deeper collaborative learning through the strategic use of shared representations.

Collectively, this body of literature suggests that modern educational paradigms in nursing training should be oriented toward flexible, integrative and transformative approaches supporting both individual professional growth and broader organizational development.

Om the basis of research analysis one can compile the maim constituents of 'knowledge dynamics' as on the Fig. 1.

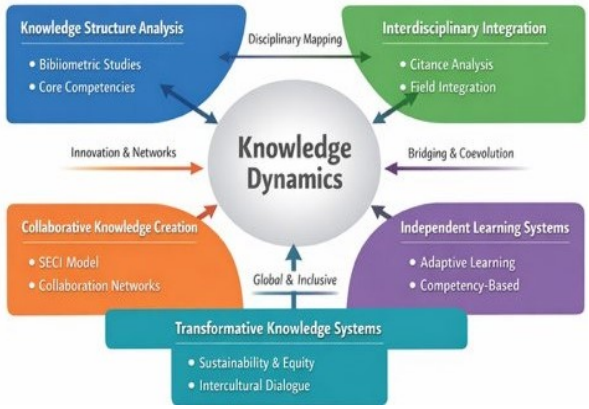


Fig. 1. The maim approaches of 'knowledge dynamics'

Overall, 'knowledge dynamics' should are considered to be a central organizing principle in the strategy of nursing education. As proved by the authors [10], individual motivation to acquire knowledge has a significant influence on the affiliation with online academic networks approached as online knowledge networks. Further, active engagement with the network intangible resources leads to a significant harnessing of the three-component intellectual capital, that is, human, structural and relational capital. The transition toward dynamic knowledge systems not only enhances learning outcomes but also ensures the formation of flexible, resilient and competent professionals capable of lifelong learning and effective practice in modern healthcare systems.

Conclusions. The analysis of contemporary pedagogical discourse proves that knowledge dynamics has developed as a foundational construct in modern nursing education redefining traditional models of professional training through adaptive, collaborative and transformational learning processes. Unlike conventional approaches focused on the transmission of fixed disciplinary knowledge, dynamic knowledge systems emphasize continuous knowledge generation, reinterpretation and application within complex professional contexts. This shift positions future nurses not merely as recipients of information but as active participants in knowledge creation, reflective practice and interdisciplinary problem-solving.

The efficacy of nursing education increasingly depends on the integration of cognitive, social, organizational and technological approaches. Digital knowledge nets, collaborative learning environments, reflective analytics, shared representational tools and expansive learning models create pedagogical ecosystems in which professional knowledge is constantly constructed, exchanged and transformed into combined intellectual practical capital. Such environments strengthen critical thinking, metacognitive regulation, communicative competence and adaptive expertise. All these competencies are essential for nursing practice in rapidly changing healthcare systems.

Furthermore, the scientific literature highlights that sustainable professional development in nursing is strongly trained by relational trust, collaborative culture, reflective dialogue and technology-mediated interaction, all of which serve as mechanisms for deep knowledge exchange and collective innovations. The dynamic relationship between individual cognition and socially distributed learning practices contributes to the emergence of new professional senses, enhanced organizational learning and improved healthcare responsibility.

Therefore, the conceptualization of knowledge dynamics in nursing education should be understood as a multidimensional and transformative framework that integrates independent learning, collaborative kno-wledge creation, digital mediation, reflective practice and competency-based development. The structural components created in Fig. 1 provide a conceptual basis for designing innovative educational models aimed at preparing future nurses for complex clinical realities, lifelong professional learning and active participation in knowledge-driven healthcare systems.

Prospects for Further Research should focus on the integration of artificial intelligence and digital platforms to further optimize structural knowledge mapping in health caregivers training.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Amar R. & Stasko J. A knowledge task-based framework for design and evaluation of information visualizations. *Proceedings of the IEEE Symposium on information Visualization* (October 10–12, 2004). INFOVIS. Washington, DC: IEEE Computer Society. 2004. P. 143–150.

2. Bratianu C. Knowledge Dynamics: Exploring its Meanings and Interpretations. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*. 2023. 11(2). P. 100-111. DOI: 10.2478/mdke-2023-0007

3. Bratianu C. How the theory of knowledge fields and knowledge dynamics is shaping spiritual knowledge and wisdom. In: Rocha, R.G., Pinheiro, P., D'Angelo,

M.J. & Bratianu, C. (Eds.). Spirituality and knowledge dynamics: New perspectives for knowledge management and knowledge strategies. De Gruyter. Berlin, 2024. P. 7-26.

4. Doerr M., Kritsotaki A., Christophides V., Kotzinos D. Reference Ontology for Knowledge Creation Processes. In: Moen, A., Mørch, A.I., Paavola, S. (eds) Collaborative Knowledge Creation. *Technology Enhanced Learning. SensePublishers, Rotterdam*. 2012. V. 7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209- 004-0_3

5. Jakubik M. Experiencing collaborative knowledge creation processes. *The Learning Organization: An International Journal*. 2008. Vol. 15(1). P. 5–25. DOI: https://doi.org/10.1108/09696470810842475

6. Qadhi S. Knowledge Dynamics: Educational Pathways from Theories to Tangible Outcomes. In From Theory of Knowledge Management to Practice. IntechOpen, 2023. DOI: https://doi.org/10.5772/intechopen.1002979

7. Richter C. et al. Mirroring Tools for Collaborative Analysis and Reflection. In: Moen A., Mørch A. I., Paavola S. Collaborative Knowledge Creation. *Technology Enhanced Learning. SensePublishers, Rotterdam*. 2012. V. 7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-004-0_7

8. Suthers D. A qualitative analysis of collaborative knowledge construction through shared representations. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2006. 1(2). P. 115-142. DOI: 10.58459/rptel.2006.1115-142.

9. Toiviainen H., Toikka S., Lallimo J. Analysing Expansive Learning in a Multilayered Design Project. In: Moen, A., Mørch, A.I., Paavola, S. (eds) Collaborative Knowledge Creation. *Technology Enhanced Learning. SensePublishers, Rotterdam*. 2012. V. 7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209- 004-0_6

10. Vătămănescu E., Bratianu C., Dabija D., Popa S. Capitalizing online knowledge networks: from individual knowledge acquisition towards organizational achievements. *Journal of Knowledge Management*. 2023. Vol. 27. No. 5 P. 1366-1389. DOI: https://doi.org/10.1108/JKM-04-2022-0273

REFERENCES

1. Amar, R. & Stasko, J. A (2024). knowledge task-based framework for design and evaluation of information visualizations. Proceedings of the IEEE Symposium on information Visualization (October 10–12. INFOVIS. Washington, DC: IEEE Computer Society. P. 143–150. [in English]

2. Bratianu, C. (2023). Knowledge Dynamics: Exploring its Meanings and Interpretations. Management Dynamics in the Knowledge Economy. 11(2). P. 100-111. DOI:10.2478/mdke-2023-0007 [in English]

3. Bratianu, C. (2024). How the theory of knowledge fields and knowledge dynamics is shaping spiritual knowledge and wisdom. In: Rocha, R.G., Pinheiro, P., D'Angelo, M.J. & Bratianu, C. (Eds.). Spirituality and knowledge dynamics: New perspectives for knowledge management and knowledge strategies. De Gruyter. Berlin. P. 7–26. [in English]

4. Doerr, M., Kritsotaki, A., Christophides, V., Kotzinos, D. (2012). Reference Ontology for Knowledge Creation Processes. In: Moen, A., Mørch, A.I., Paavola, S. (eds) Collaborative Knowledge Creation. Technology Enhanced Learning. SensePublishers, Rotterdam. V. 7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94- 6209-004-0_3 [in English]

5. Jakubik, M. (2008). Experiencing collaborative knowledge creation processes. The Learning Organization: An International Journal. Vol. 15(1). P. 5–25. DOI: https://doi.org/10.1108/09696470810842475 [in English]

6. Qadhi, S. (2023). Knowledge Dynamics: Educational Pathways from Theories to Tangible Outcomes. In From Theory of Knowledge Management to Practice. IntechOpen. DOI: https://doi.org/10.5772/intechopen.1002979 [in English]

7. Richter, C. et al. (2012). Mirroring Tools for Collaborative Analysis and Reflection. In: Moen A., Mørch A. I., Paavola S. Collaborative Knowledge Creation. Technology Enhanced Learning. SensePublishers, Rotterdam. V. 7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-004-0_7 [in English]

8. Suthers, D. A. (2006). qualitative analysis of collaborative knowledge construction through shared representations. Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 1(2). P. 115–142. DOI: 10.58459/rptel.2006.1115-142 [in English]

9. Toiviainen, H., Toikka, S., Lallimo, J. (2012). Analysing Expansive Learning in a Multilayered Design Project. In: Moen, A., Mørch, A.I., Paavola, S. (eds) Collaborative Knowledge Creation. Technology Enhanced Learning. SensePublishers, Rotterdam. V. 7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-004- 0_6 [in English]

10. Vătămănescu, E., Bratianu, C., Dabija, D., Popa, S. (2023). Capitalizing online knowledge networks: from individual knowledge acquisition towards organizational achievements. Journal of Knowledge Management. Vol. 27. No. 5 P. 1366-1389. https://doi.org/10.1108/JKM-04-2022-0273 [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ІСАЄВА Оксана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», професор кафедри латинської та іноземних мов ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького».

Наукові інтереси: медична освіта, професійна іншомовна підготовка медсестер, цифровізація освіти, штучний інтелект у медичній освіті.

ШУМИЛО Мирослава – доктор філософії, доцент, доцент кафедри латинської та іноземних мов ДНТ «Львівський національний університет імені Данила Галицького».

Наукові інтереси: медична освіта, професійна іншомовна підготовка медсестер, цифровізація освіти, штучний інтелект у медичній освіті.

ХМІЛЯР Ірена – доктор філософії, доцент, доцент кафедри фундаментальних і соціальних наук Львівської медичної академії імені Андрея Крупинського.

Наукові інтереси: медична освіта, професійна іншомовна підготовка медсестер, цифровізація освіти, штучний інтелект у медичній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ISAYEVA Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Institute of Jurisprudence, Psychology and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Department of Latin and Foreign Languages of State Non-profit Company "Danylo Halytsky Lviv National Medical University".

Scientific interests: medical education, training of future nurses, professionally oriented foreign language training of future nurses, digitalization of education, artificial intelligence in medical education.

SHUMYLO Myroslava – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Latin and Foreign Languages Department of State Non-profit Company "Danylo Halytsky Lviv National Medical University".

Scientific interests: medical education, training of future nurses, professionally oriented foreign language training of future nurses, digitalization of education; artificial intelligence in medical education.

KHMILYAR Irena – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental and Social Sciences, Andrei Krupynskyi Lviv Medical Academy.

Scientific interests: medical education, training of future nurses, professionally oriented foreign language training of future nurses, digitalization of education, artificial intelligence in medical education.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 378.147:004:316.77
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-600-603

ДЕРУН Єгор –
аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7098-5070
e-mail: Egorde34@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито особливості формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах цифровізації освіти, зростання інформаційних загроз та потреби у розвитку критичного мислення, навичок аналізу медіаконтенту, перевірки інформації й безпечної роботи в цифровому середовищі. Визначено сутність поняття інфомедійної грамотності та її значення у професійній підготовці майбутнього вчителя. Охарактеризовано можливості ІКТ у розвитку вмінь пошуку, відбору, оцінювання, інтерпретації та створення інформаційного контенту. Акцентовано увагу на ролі цифрових інструментів у формуванні здатності майбутніх педагогів орієнтуватися в сучасному медіапросторі, протидіяти дезінформації та використовувати медіаресурси в освітньому процесі. Саме тому, цілеспрямоване використання ІКТ є важливою умовою формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін.

Обґрунтовано особливості формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах цифрового суспільства. Визначено, що інфомедійна грамотність є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки забезпечує розвиток умінь пошуку, відбору, критичного оцінювання, інтерпретації та створення інформаційного контенту, а також здатності орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розпізнавати маніпуляції й протидіяти дезінформації. Охарактеризовано потенціал ІКТ як ефективного засобу розвитку критичного мислення, медіакультури, цифрової компетентності та відповідального інформаційного споживання. Наголошено, що цілеспрямоване використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів сприяє підвищенню якості освітнього процесу та формуванню готовності до ефективної професійної діяльності. Зазначено, що подальші дослідження доцільно спрямувати на визначення педагогічних умов, моделей і цифрових інструментів, які забезпечують ефективність формування інфомедійної грамотності у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *інфомедійна грамотність, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні вчителі, суспільствознавчі дисципліни, професійна підготовка, цифрове середовище, медіаосвіта, критичне мислення, цифрова компетентність.*

DERUN Yegor –
Postgraduate student of the Department of Digital Technologies and Professional Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7098-5070
e-mail: Egorde34@gmail.com

FORMATION OF MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article reveals the peculiarities of forming infomedia literacy of future teachers of social studies disciplines by means of information and communication technologies. The relevance of the issue is substantiated in the context of the digitalization of education, the growing number of information threats, and the need to develop critical thinking, media content analysis skills, information verification, and safe work in the digital environment. The essence of the concept of infomedia literacy and its significance in the professional training of future teachers are defined. The possibilities of ICT in developing skills of searching, selecting, evaluating, interpreting, and creating informational content are characterized. Particular attention is paid to the role of digital tools in developing future teachers' ability to navigate the modern media space, counter disinformation, and use media resources in the educational process. Therefore, the purposeful use of ICT is an important condition for the formation of infomedia literacy of future teachers of social studies disciplines.

The peculiarities of forming infomedia literacy of future teachers of social studies disciplines by means of information and communication technologies in the conditions of a digital society are substantiated. It is determined that infomedia literacy is an important component of the professional training of future teachers, as it ensures the development of skills in searching, selecting, critically evaluating, interpreting, and creating informational content, as well as the ability to navigate the modern media space, recognize manipulation, and counter disinformation. The potential of ICT as an effective means of developing critical thinking, media culture, digital competence, and responsible information consumption is

characterized. It is emphasized that the purposeful use of information and communication technologies in the professional training of future teachers contributes to improving the quality of the educational process and shaping readiness for effective professional activity. It is noted that further research should be aimed at identifying pedagogical conditions, models, and digital tools that ensure the effective formation of infomedia literacy in higher education institutions.

Key words: *infomedia literacy, information and communication technologies, future teachers, social studies disciplines, professional training, digital environment, media education, critical thinking, digital competence.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах цифровізації освіти, зростання обсягів інформації, поширення дезінформації та гібридних інформаційних впливів інфомедійна грамотність стає однією з ключових компетентностей сучасного вчителя. МОН України рекомендує інтегрувати інфомедійну грамотність у навчальний процес, а програма «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» спрямована на розвиток критичного мислення, інформаційної гігієни та стійкості до маніпуляцій, що підкреслює практичну значущість підготовки майбутніх педагогів у цьому напрямі.

Особливої ваги ця проблема набуває у підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін, оскільки саме вони працюють із темами громадянської освіти, прав людини, демократії, суспільних процесів і медіаспоживання. У методичних матеріалах для суспільствознавчої освітньої галузі МОН прямо вказує на використання посібників та ресурсів з інфомедійної грамотності, зокрема для вчителів історії та громадянської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему медіаосвіти, медіаграмотності та інфомедійної грамотності в освітньому просторі України вивчали Оксана Волошенюк, Валерій Іванов, Галина Дегтярьова, Ірина Старагіна, Олександр Мокрогуз, Роман Шаламов, Раїса Євтушенко; питання формування медіаграмотності майбутніх учителів досліджували Лада Чемоніна, Вікторія Дьоміна, Юрій Казаков та інші науковці. Їхні праці висвітлюють як загальні засади медіаосвіти, так і особливості підготовки педагогів до роботи в сучасному інформаційному середовищі [1–4].

Попри наявність наукових напрацювань, питання формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін саме засобами ІКТ потребує подальшого вивчення, оскільки цифрові інструменти сьогодні не лише забезпечують доступ до інформації, а й виступають засобом її аналізу, перевірки, інтерпретації та створення, що визначає теоретичну і практичну значущість обраної теми.

Метою статті є обґрунтування особливостей формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні виклики цифрового суспільства, у якому інформація стала одним із провідних ресурсів освіти, комунікації та соціального впливу, зумовлюють необхідність формування в майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін високого рівня інфомедійної грамотності, критичного мислення та здатності ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності. У цих умовах майбутній учитель має не лише володіти цифровими інструментами, а й уміти критично аналізувати інформацію, розпізнавати маніпулятивний контент, перевіряти достовірність джерел, орієнтуватися в медіапросторі та формувати відповідні вміння у здобувачів освіти. Особливого значення це набуває для майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін, оскільки зміст їхньої професійної діяльності безпосередньо пов'язаний із питаннями громадянської освіти, демократії, прав людини, суспільних процесів, медіавпливу та розвитку критичного мислення.

Сучасне освітнє середовище потребує підготовки педагога, здатного ефективно діяти в умовах інформаційного перевантаження, поширення дезінформації, фейкових повідомлень і цифрових маніпуляцій. Саме тому інфомедійна грамотність розглядається як важлива складова професійної компетентності майбутнього вчителя. Вона поєднує вміння працювати з інформацією, аналізувати медіатексти, оцінювати їхній зміст, усвідомлювати механізми медіавпливу та використовувати цифрові ресурси в освітньому процесі. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій у цьому контексті виступають не лише технічним інструментом, а й важливим педагогічним ресурсом, який забезпечує інтерактивність навчання, доступ до різноманітних джерел, розвиток аналітичних умінь і навичок безпечної інформаційної поведінки [2, 4].

Інфомедійна грамотність – це інтегрована здатність особистості орієнтуватися в інформаційному та медійному просторі, здійснювати критичний аналіз джерел і повідомлень, розпізнавати маніпуляції, фейки й дезінформацію, а також ефективно й безпечно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчальній, професійній і соціальній діяльності.

Врешті, *інфомедійна грамотність* – це здатність людини знаходити, аналізувати, критично оцінювати, інтерпретувати, перевіряти та відповідально використовувати інформацію і медіаконтент у різних формах, а також створювати власні медіаповідомлення з урахуванням етичних, соціальних і безпекових норм [1, 2].

Науковий інтерес до проблеми формування медіа- та інфомедійної грамотності відображено у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, однак питання цілеспрямованого формування інфомедійної грамотності саме у майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами ІКТ потребує подальшого теоретичного та практичного осмислення. Такі характеристики зумовлюють необхідність дослідження педагогічних умов, змісту, форм і методів ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. Отже, обрана тема є актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки спрямована на вдосконалення профе-

сійної підготовки вчителя відповідно до потреб сучасної освіти й інформаційного суспільства [1, 3].

Саме тому формування медіа- та інфомедійної грамотності розуміємо як процес розвитку знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність особистості орієнтуватися в сучасному інформаційному та медійному просторі, розпізнавати маніпуляції, фейки й дезінформацію, критично оцінювати джерела інформації та ефективно використовувати медіа й цифрові технології в навчальній, професійній і соціальній діяльності.

Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це цілеспрямований педагогічний процес розвитку в майбутніх педагогів знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність критично сприймати, аналізувати, перевіряти, інтерпретувати та відповідально використовувати інформацію і медіаконтент, ефективно застосовувати цифрові ресурси в освітньому процесі, протидіяти дезінформації та формувати відповідні компетентності в учнів (табл. 1).

Таблиця 1

Особливості формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами ІКТ

Компонент	Зміст особливості
Цільовий	Спрямований на формування здатності майбутніх учителів критично сприймати, аналізувати, перевіряти та інтерпретувати інформацію, протидіяти дезінформації й ефективно використовувати медіаресурси в освітньому процесі.
Когнітивний	Передбачає засвоєння знань про інформаційний простір, медіа, види медіаконтенту, механізми медіавпливу, фейки, маніпуляції, цифрову безпеку та принципи роботи з інформацією.
Операційно-діяльнісний	Охоплює розвиток умінь пошуку, відбору, аналізу, оцінювання та верифікації інформації, а також використання цифрових інструментів для створення, обробки й представлення медіаконтенту.
Ціннісно-мотиваційний	Пов'язаний із формуванням відповідального ставлення до інформації, усвідомленням ролі медіаграмотності в професійній діяльності, розвитком мотивації до безпечної та етичної взаємодії в цифровому середовищі.
Комунікативний	Передбачає здатність до конструктивної взаємодії в цифровому просторі, ведення професійної комунікації, участі в обговореннях, аргументованого висловлення думок і дотримання медіаетики.
Професійно-педагогічний	Орієнтований на використання ІКТ та інфомедійних ресурсів у викладанні суспільствознавчих дисциплін, інтеграцію медіаосвітнього контенту в навчальний процес та формування відповідних компетентностей учнів.
Критико-аналітичний	Полягає в розвитку критичного мислення, уміння розпізнавати маніпулятивні повідомлення, оцінювати достовірність джерел та аналізувати соціальні, політичні й культурні контексти медіаповідомлень.
Технологічний	Передбачає активне використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу доступу до інформації, її обробки, перевірки, візуалізації та створення власного освітнього медіапродукту.
Результативний	Виявляється у сформованості інфомедійної грамотності як складової професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного діяти в умовах цифрового суспільства та формувати медіакультуру учнів.

Таблиця 1 відображає основні особливості формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій через взаємопов'язані компоненти цього процесу. У ній показано, що формування інфомедійної грамотності має комплексний характер і охоплює не лише засвоєння знань про інформаційний простір, медіа, фейки, маніпуляції та цифрову безпеку, а й розвиток практичних умінь пошуку, відбору, аналізу, перевірки та створення медіаконтенту.

Окрема увага приділяється ціннісно-мотиваційному компоненту, який передбачає відповідальне ставлення до інформації, а також комунікативному й професійно-педагогічному аспектам, що забезпечують здатність майбутніх учителів ефективно використовувати ІКТ і медіаресурси у викладанні суспільствознавчих дисциплін. У цілому таблиця засвідчує, що інфомедійна грамотність формується як інтегрована складова професійної компетентності майбутнього педагога, необхідна для успішної діяльності в умовах сучасного цифрового суспільства.

Можливості інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку вмінь пошуку, відбору, оцінювання, інтерпретації та створення інформаційного контенту зумовлені їхньою функціональною універсальністю та інтегративним потенціалом у сучасному освітньому середовищі. ІКТ забезпечують швидкий доступ до різноманітних джерел інформації, що сприяє формуванню навичок ефективного пошуку й цілеспрямованого відбору потрібних матеріалів. Використання цифрових платформ, пошукових систем, електронних баз даних, освітніх ресурсів і медіасервісів дозволяє майбутнім учителям суспільствознавчих дисциплін навчатися працювати з різними типами інформації, зіставляти джерела, перевіряти їхню достовірність, визначати надійність і виявляти ознаки маніпуляції чи дезінформації.

Серед цифрових засобів, що використовуються у формуванні інфомедійної грамотності, важливу роль відіграють Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams і Zoom, які забезпечують організацію навчання, комунікації та спільної роботи. Для пошуку й первинного відбору інформації доцільно використовувати Google, Google Scholar і Bing. Пошук науково перевірених джерел забезпечують електронні бази даних Scopus, Web of Science, ERIC і «Наукова періодика України». Доступ до навчального контенту та можливості самоосвіти надають освітні ресурси Prometheus, EdEra, Всеукраїнська школа онлайн і Coursera. Водночас YouTube, Canva, Padlet, Mentimeter і

Kahoot є ефективними медіасервісами для створення, візуалізації, представлення та інтерактивного обговорення інформаційного контенту.

Крім того, ІКТ створюють умови для розвитку аналітичних умінь, оскільки дають змогу не лише сприймати інформацію, а й інтерпретувати її в різних соціальних, культурних і політичних контекстах. Це особливо важливо для майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з аналізом суспільних явищ, подій та інформаційних повідомлень. Завдяки використанню мультимедійних засобів, інтерактивних платформ, онлайн-сервісів і редакторів цифрового контенту майбутні педагоги також набувають досвіду створення власних інформаційних продуктів – текстів, презентацій, відеоматеріалів, інфографіки, медіаповідомлень, що сприяє розвитку їхньої творчої, комунікативної та професійної компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, ІКТ виступають не лише технічним інструментом доступу до інформації, а й ефективним засобом формування інфомедійної грамотності, оскільки забезпечують розвиток цілісного комплексу умінь роботи з інформаційним контентом щодо його пошуку та критичної оцінки й осмисленого використання і створення.

Таким чином, формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій є важливою складовою їхньої професійної підготовки в умовах цифрового суспільства. Використання ІКТ сприяє розвитку вмінь пошуку, відбору, критичного оцінювання, інтерпретації та створення інформаційного контенту, а також формує здатність орієнтуватися в сучасному медіапросторі, розпізнавати маніпуляції та протидіяти дезінформації. Такі тенденції забезпечують підготовку майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності, спрямованої на розвиток критичного мислення, медіакультури та свідомого інформаційного споживання учнів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на визначення педагогічних умов, моделей і цифрових інструментів, що забезпечують підвищення ефективності формування інфомедійної грамотності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко О., Харченко Ю., Осьмук Н. Розвиток медіаграмотності майбутніх учителів природничих дисциплін. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2023. Вип. 1(21). С. 120–125.

2. Євтухова Т., Максимюк А. Формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи: теоретико-педагогічний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Спецвипуск. С. 79–82.

3. Підгурська В., Голубовська І. Формування медіаграмотності майбутніх учителів в процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Education Innovation Practice*. 2025. Vol. 13. № 1. P. 46–51.

4. Ткачова Н., Ткачов А., Собченко Т. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука.* 2022. № 1(180). С. 70–81.

REFERENCES

1. Babenko, O., Kharchenko, Yu., & Osmuk, N. (2023). Rozvytok mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv pryrod-nychykh dystsyplin [Development of media literacy of future teachers of natural sciences]. Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity. 1(21). S. 120–125. [in Ukrainian]

2. Pidhurska, V., & Holubovska, I. (2025). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Formation of media literacy of future teachers in the process of studying the Ukrainian language for professional purposes]. Education Innovation Practice. 13(1). S. 46–51. [in Ukrainian]

3. Tkachova, N., Tkachov, A., & Sobchenko, T. (2022). Formuvannia infomediinoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy pedahohichnykh dystsyplin [Formation of infomedia literacy of future teachers by means of pedagogical disciplines]. Osvita ta pedahohichna nauka. 1(180). S. 70–81 [in Ukrainian]

4. Yevtukhova, T., & Maksymiuk, A. (2019). Formuvannia mediakompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: teoretyko-pedahohichnyi aspekt [Formation of media competence of future primary school teachers: theoretical and pedagogical aspect]. Innovatsiina pedahohika, special issue. S. 79–82. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДЕРУН Єгор – аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DERUN Yegor – Postgraduate student of the Department of Digital Technologies and Professional Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky.

Scientific interests: formation of media literacy of future teachers of social sciences using information and communication technologies.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

УДК 37.016:004:81'243:316.77
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-604-610

СМУЖАНИЦЯ Діана –
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романських мов та зарубіжної літератури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3342-6927
e-mail: nauka2025@ukr.net

ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ І ПОТЕНЦІАЛ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто практики розвитку міжкультурної комунікації у професійній підготовці фахівців та обґрунтовано потенціал мультилінгвального підходу в іншомовній освіті. Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна професійна діяльність дедалі частіше відбувається в багатомовному й культурно різнорідному середовищі, де фахівець має не лише володіти іноземною мовою, а й уміти інтерпретувати культурні смисли, адаптувати повідомлення до адресата, діяти в умовах мовної асиметрії та відновлювати порозуміння в разі комунікативних труднощів. Метою статті є узагальнення сучасних практик розвитку міжкультурної комунікації у підготовці фахівців та визначення можливостей мультилінгвального підходу для оновлення іншомовної підготовки. Методологічну основу дослідження становлять аналіз наукових джерел, порівняння, систематизація та теоретичне узагальнення. У статті показано, що міжкультурна комунікація не формується лише через засвоєння іншомовної лексики, граматики або типових професійних діалогів. Вона потребує роботи з автентичними матеріалами, професійними кейсами, інтерактивними завданнями, проєктною взаємодією, контентно-мовним інтегрованим навчанням, трансмовними практиками, цифровими ресурсами та рефлексивним оцінюванням. Виокремлено чотири блоки практик: робота з автентичними професійними матеріалами й кейсами; інтерактивні та проєктні практики; CLIL і трансмовні практики; цифрові, AI-підтримані та рефлексивно-оцінювальні практики. Обґрунтовано, що мультилінгвальний підхід дає змогу розглядати рідну мову, іноземну мову, професійну термінологію, міжнародні поняття, цифрові засоби перекладу й комунікації як взаємопов'язані ресурси професійного мислення та міжкультурного порозуміння. Зроблено висновок, що використання мультилінгвального підходу є доцільним для формування мовної гнучкості, культурної чутливості, здатності до медіації та готовності фахівців діяти в багатомовному професійному середовищі.

Ключові слова: *міжкультурна комунікація, мультилінгвальний підхід, іншомовна підготовка, професійна підготовка фахівців, трансмовні практики, CLIL, мовний репертуар, цифрові технології, інструменти штучного інтелекту, рефлексивне оцінювання.*

SMUZHANYTSIA Diana –
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Romance Languages and Foreign Literature
State University "Uzhhorod National University"
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3342-6927
e-mail: nauka2025@ukr.net

PRACTICES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL TRAINING AND THE POTENTIAL OF THE MULTILINGUAL APPROACH

The article examines practices for developing intercultural communication in professional training and substantiates the potential of the multilingual approach in foreign language education. The relevance of the study is determined by the fact that contemporary professional activity increasingly takes place in a multilingual and culturally diverse environment, where a specialist is expected not only to use a foreign language, but also to interpret cultural meanings, adapt messages to the addressee, act under conditions of linguistic asymmetry, and restore mutual understanding when communication difficulties arise. The purpose of the article is to generalize current practices for developing intercultural communication in professional training and to identify the possibilities of the multilingual approach for improving foreign language education. The methodological basis of the study includes the analysis of scholarly sources, comparison, systematization, and theoretical generalization. The article shows that intercultural communication cannot be developed only through the acquisition of foreign language vocabulary, grammar, or standard professional dialogues. It requires work with authentic materials, professional cases, interactive tasks, project-based interaction, content and language integrated learning, translanguaging practices, digital resources, and reflective assessment. Four groups of practices are identified: work with authentic professional materials and cases; interactive and project-based practices; CLIL and translanguaging practices; digital, AI-supported, and reflective assessment practices. The article argues that the multilingual approach makes it possible to consider the native language, a foreign language, professional terminology, international concepts, digital translation tools, and communication technologies as interconnected resources for professional thinking and intercultural understanding. It is concluded that the use of the multilingual approach is appropriate for developing linguistic flexibility, cultural sensitivity, mediation skills, and specialists' readiness to act in a multilingual professional environment. Such an approach changes the logic of foreign language training: language diversity is no longer viewed as an obstacle, but as a resource for professional interaction, meaning-making, and communication flexibility. Further research may focus on designing specific models for integrating multilingual practices into foreign language training programs for different professional fields and on empirical testing of their effectiveness.

Key words: *intercultural communication, multilingual approach, foreign language training, professional training, translanguaging practices, CLIL, language repertoire, digital technologies, artificial intelligence tools, reflective assessmen.*

Problem Statement. Professional training can no longer be limited to developing the ability to read professional texts in a foreign language, conduct a standard dialogue, or use professional terminology. In many fields of work, a specialist interacts with people who have different language experiences, different cultural norms, different ways of argumentation, and different expectations about professional communication. Therefore, foreign language training should be connected not only with formal language accuracy, but also with the development of intercultural communicative competence. In scholarly literature, this competence is understood as the ability to interpret cultural meanings, compare different positions, criti-

cally reflect on one's own views, and act as a mediator between cultures [4]. In this sense, language is not only a means of transmitting information. It is also a tool for professional interaction, social inclusion, and intercultural understanding [12].

At the same time, there is still a contradiction between the declared need to develop intercultural competence and the real content of the educational process. In many cases, foreign language learning is focused on vocabulary, grammar, translation of professional texts, and typical speech situations. These tasks are necessary, but they do not always prepare learners for communication in conditions of linguistic asymmetry, different levels of language proficiency, cultural ambiguity, and possible misunderstandings. For this reason, it is necessary to shift the focus from a narrow understanding of foreign language competence to the development of a broader communicative repertoire. This repertoire includes language flexibility, cultural sensitivity, message adaptation, and readiness for dialogue.

In this regard, the multilingual approach needs special attention. It allows us to view learners' language resources as a basis for learning, not as an obstacle to learning a foreign language. Modern European approaches to language education emphasize that plurilingual and pluricultural competence does not mean the isolated knowledge of several languages. It means a person's ability to use their language and cultural repertoire according to the communication situation [6]. This idea is important for professional training because professional communication often requires comparison of concepts in different languages, clarification of meanings, translation, mediation, and explanation of professional positions to representatives of other cultures. Thus, the relevance of the study is determined by the need to generalize practices for developing intercultural communication in professional training and to define how these practices can be strengthened by the multilingual approach.

Analysis of Current Research. The problem of developing intercultural communication in professional training is interdisciplinary. It combines issues of foreign language education, professional communication, cultural identity, social interaction, and digital transformation of the educational environment. In the classical model of M. Byram, intercultural competence includes knowledge about social groups and their practices, skills of interpreting and relating cultural phenomena, the ability to discover new knowledge about another culture, critical cultural awareness, and readiness to interact with representatives of other cultures [4]. This position remains important for foreign language training because it shifts attention from formal language proficiency to the ability to act in intercultural interaction.

Modern studies in language education show that language is connected with identity, belonging to a community, social status, access to education, and professional self-realization. Studies on language shifts in migrant communities show that learning the language of the host society supports social integration and access to professional opportunities. At the same time, it may be connected with pressure toward assimilation and the risk of losing the native language and cultural identity [1]. For professional training, this means that foreign language education should not be based on the displacement of learners' previous language experience. On the contrary, this experience can be used as a resource for a deeper understanding of cultural differences and for the development of flexible communicative behaviour.

In this direction, studies on multilingual and plurilingual education are especially important. The Common European Framework of Reference for Languages explains language competence not as a sum of separate languages learned independently from each other, but as a whole repertoire. In this repertoire, different languages and cultural experiences interact and can be used according to the communication situation [6]. This approach is important for professional training because professional communication often does not happen through the use of one language only. It may include translation, explanation of terms, clarification of meanings, comparison of concepts, use of international vocabulary, digital communication tools, and mediation.

Translanguaging pedagogy is close to this direction. It is developed in the works of O. García, Li Wei, and other researchers. Translanguaging practices are not understood as a chaotic mixture of languages. They are seen as a way of using the whole language repertoire for learning, understanding, argumentation, and interaction [8]. J. Burton, W. Wong, and S. Rajendram show that such practices can support learners not only in language development, but also in social and emotional well-being, especially when learning takes place in a multilingual educational environment [3]. At the same time, the authors warn against a simplified understanding of translanguaging as temporary support for moving to the dominant language. For the development of intercultural communication, it is more productive to use translanguaging practices for critical reflection on language hierarchies, comparison of ways of expressing meanings in different languages, and action in situations of language inequality.

Another research direction is connected with content and language integrated learning, or CLIL. In the works of D. Coyle, P. Hood, and D. Marsh, CLIL is viewed as an approach that combines content, communication, cognition, and culture. It creates conditions for using a foreign language as a tool for thinking and professional knowledge [7]. This is especially important for developing intercultural communication. When learners work with professional problems in a foreign language, they learn not only to name concepts, but also to explain them, compare professional approaches, take part in discussion, and interpret the positions of partners.

Researchers also pay much attention to learning practices in multicultural groups. Studies on innovative learning strategies emphasize the role of project-based learning, group work, discussions, case analysis, and technology-supported interaction [5]. These practices are important because intercultural communication is not developed only through reading texts about other cultures. It needs real or simulated interaction in which learners negotiate, clarify

meanings, argue their position, work with misunderstandings, and consider another way of seeing a professional problem. Studies of the social climate in the group also show that positive emotions, a safe atmosphere, and learning-oriented assessment support learners' engagement in foreign language interaction [10; 14].

In recent years, the number of studies on digital technologies in language education has increased. A bibliometric analysis of technology-enhanced language learning shows the active development of mobile learning, flipped learning, digital game-based formats, multimodal resources, and informal digital language experience [9]. Digital technologies expand the space of intercultural interaction. They give access to authentic materials, international educational resources, joint online projects, and real examples of language behaviour. At the same time, the effective use of these tools requires digital competence from both learners and teachers [11].

The use of artificial intelligence in foreign language education is also of special interest. Y. Xia, S.-Y. Shin, and J.-C. Kim describe the possibilities of intelligent cross-cultural language learning systems for personalizing learning paths and supporting intercultural understanding [15]. H. Yu, Y. Guo, H. Yang, W. Zhang, and Y. Dong analyse the pedagogical potential of ChatGPT in multilingual education, especially its ability to support individualized language learning, interaction, and learner engagement [16]. S. Athanassopoulos, P. Manoli, M. Gouvi, K. Lavidas, and V. Komis show that ChatGPT can support the development of foreign language writing in a multilingual and multicultural educational environment, including for learners with migrant or refugee experience [2]. However, these tools cannot automatically develop intercultural competence. Their effectiveness depends on pedagogical organization, critical attitudes to generated texts, and connection with the tasks of professional communication.

Studies on multilingual education and social justice emphasize that language diversity is connected not only with teaching methods, but also with access to educational opportunities. P. D. Mouboua, F. A. Atobatele, and O. T. Akintayo consider multilingual approaches as a basis for global citizenship, intercultural understanding, and educational inclusion [13]. In another study, these authors emphasize that multilingual education can support social equity if it is combined with language support, culturally sensitive pedagogy, anti-discrimination practices, and recognition of learners' language rights [12]. At the same time, researchers draw attention to the contradictory status of English in global communication. English functions as an international language of science, business, technology, and professional exchange, but its dominance may reproduce language inequality and weaken the position of local languages [17]. This makes it necessary to develop foreign language training that supports professional mobility but does not devalue the native language and other language resources of a person.

The analysis of research shows a gradual movement away from a monolingual logic of foreign language training. More attention is now paid to learners' language repertoire, translanguaging practices, culturally sensitive learning, digital support, reflection, and real interaction in a multilingual environment. At the same time, scholarly literature still does not fully explain how different practices for developing intercultural communication can be integrated into professional training. This creates a need to generalize existing practices and to justify the multilingual approach as a way to connect the linguistic, cultural, professional, and digital dimensions of foreign language training.

Aim and Methods of the Study. The aim of the article is to generalize modern practices for developing intercultural communication in professional training and to justify the potential of the multilingual approach in foreign language training.

To achieve this aim, a set of theoretical research methods was used. The analysis of scholarly sources made it possible to identify the main approaches to intercultural communicative competence, multilingual education, translanguaging pedagogy, and digitally supported foreign language learning. Comparison was used to compare the traditional monolingual logic of foreign language training with approaches based on learners' language and cultural repertoire. Systematization was used to group practices for developing intercultural communication according to their content, pedagogical purpose, and possibilities for integration into professional training. Generalization made it possible to formulate the conclusion about the relevance of the multilingual approach as a basis for developing language flexibility, cultural sensitivity, and specialists' readiness to interact in a multilingual professional environment.

Research Results. The generalization of scholarly works allows us to view the development of intercultural communication in professional training as a pedagogical process that is not limited to learning a foreign language or studying separate facts about other cultures. Its content is connected with the ability to act in situations of linguistic and cultural diversity, interpret the position of the interlocutor, adapt a message to a professional situation, and critically reflect on one's own cultural assumptions. Therefore, practices for developing intercultural communication should be grouped not by formal types of learning tasks, but by the communicative actions that they develop in learners.

The first group includes practices based on authentic professional materials, communication situations, and cases. Authentic articles, fragments of professional correspondence, interviews, public speeches, business negotiations, instructions, and media texts show how language functions in real social and professional situations. Work with such materials develops not only lexical and grammatical skills, but also the ability to see cultural codes, models of politeness, indirect ways of expressing criticism, differences in argumentation, and expectations about professional behaviour. Case-based learning strengthens this effect because it allows learners to analyse situations in which misunderstandings appear because of different cultural expectations, linguistic asymmetry, or different professional norms. Learners need to identify the source of misunderstanding, suggest

possible language and behavioural reactions, and evaluate their consequences. Such work develops tolerance of uncertainty and the ability to act when communication is not fully clear.

The second group consists of interactive and project-based practices. Discussions, role plays, simulations, debates, group projects, and joint work on professionally oriented tasks help to develop intercultural communication through action. Learners do not only discuss cultural differences. They also practice ways of interaction: they ask clarifying questions, explain their position, respond to misunderstandings, agree on a common decision, and adjust the tone of communication. Studies of innovative learning strategies in multicultural groups confirm that project-based learning and group interaction support cooperation, social skills, and a better understanding of cultural diversity [5]. This is especially important for professional training because professional communication often requires coordination of positions and the ability to be understood by partners with different experiences.

The third group is connected with CLIL and translanguaging practices. Content and language integrated learning uses a foreign language not as an end in itself, but as a means of working with professional content. Learners work with professional concepts, read professional materials, discuss problems of their field, explain content, justify their position, and compare approaches. In the model of D. Coyle, P. Hood, and D. Marsh, CLIL combines content, communication, cognition, and culture, so it creates natural conditions for integrating language and professional training [7]. Translanguaging practices add to this logic because they allow learners to use the native language, a foreign language, professional terminology, and multilingual sources as connected resources. This creates opportunities for comparing concepts in different languages, analysing translation difficulties, discussing culturally marked meanings, and preparing explanations for different audiences [3; 8].

The fourth group includes digital, AI-supported, and reflective assessment practices. International online projects, virtual exchanges, online discussions, video conferences, and joint work with digital materials bring the educational process closer to real conditions of modern communication. They combine language activity with multimodality, different channels of meaning-making, and the need to consider digital ethics in communication. Artificial intelligence tools can support learners when they prepare foreign language messages, edit texts, search for variants of speech tone, model dialogues, and explain culturally marked expressions [15; 16]. However, these tools should not be used as generators of ready-made answers. They should be used as tools for comparing message variants, analysing style, identifying communicatively sensitive wording, and developing reflection on one's own language choices. This is why reflective diaries, self-assessment, peer assessment, analysis of communication mistakes, and discussion of strategies for restoring understanding are important. Assessment should include not only language accuracy, but also the ability to explain meaning, listen, clarify, consider another person's position, and adjust one's communicative behaviour [14].

The generalization of these practices shows that the development of intercultural communication in professional training requires the integration of three dimensions. The first dimension is linguistic. It is connected with foreign language skills, professional vocabulary, speech strategies, and mediation. The second dimension is cultural and communicative. It includes understanding norms of interaction, cultural meanings, models of professional behaviour, and possible sources of misunderstanding. The third dimension is reflective and digital. Modern intercultural interaction takes place not only orally or in writing, but also through digital platforms, automated translation tools, multimodal messages, and artificial intelligence tools. Therefore, effective foreign language training should combine authentic materials, professional cases, interactive interaction, CLIL, translanguaging practices, digital tools, and reflective assessment.

Discussion. The results of the analysis show that the main limitation of traditional foreign language training is its orientation toward a relatively stable and predictable communication situation. In this model, learners acquire language structures, professional vocabulary, typical dialogues, rules for writing letters, or rules for presenting information. However, real professional communication is often unstable. Interlocutors may have different levels of language proficiency, understand professional concepts differently, build arguments in different ways, and have different expectations about politeness, directness, or the tempo of interaction. For this reason, foreign language training should develop not only normative language use, but also the ability to act when communication is not fully clear.

This is where the potential of the multilingual approach becomes visible. It changes the logic of language education. It moves from the idea of approaching the norm of one foreign language to the use of a person's language repertoire as a resource for professional interaction. This repertoire may include the native language, a foreign language, other learned languages, professional terminology, international concepts, and digital tools for translation and explanation. For professional training, this is very important because professional interaction increasingly requires not a perfect command of one language norm, but the ability to create understanding between people, texts, concepts, and cultures [6].

The multilingual approach also helps to overcome a simplified understanding of intercultural communication as learning about traditions, customs, or national features of certain countries. Such information can be useful, but it does not guarantee readiness for real interaction. Intercultural communication means the ability to see the limits of one's own experience, ask clarifying questions, accept the possibility of another logic, explain one's position without communicative pressure, and restore understanding after a mistake. The multilingual approach strengthens this logic because it allows learners to work with cultural meanings through the comparison

of languages, concepts, communication styles, and professional discourses.

At the same time, the multilingual approach should not be understood as the random use of several languages during a lesson. Its pedagogical value appears only when language diversity serves the learning aim. If learners use their native language to understand a professional concept more deeply, compare ways of expressing this concept in a foreign language, analyse the communicative tone of a professional letter, or explain a culturally marked difference in argumentation, then multilingualism becomes a mechanism for developing intercultural competence. If several languages are used without reflection and without connection with professional content, this approach loses its methodological value.

Digital technologies and artificial intelligence tools strengthen the possibilities of the multilingual approach, but they also make the teacher's task more complex. They provide access to authentic materials, international communication environments, and multimodal presentation of information. At the same time, they may create an illusion of communicative readiness. A learner may receive a grammatically correct text but may not understand why a certain tone, structure, or wording is appropriate for a particular professional situation. Therefore, these tools should be used for learning support, variant comparison, error analysis, and reflection. They should not replace communicative thinking.

Thus, the results of the analysis allow us to view the multilingual approach as a productive basis for renewing foreign language training of specialists. Its advantage is not in the mechanical addition of several languages to the educational process, but in a change of pedagogical logic. Language diversity begins to work as a resource for professional thinking, intercultural understanding, clarification of meanings, and communicative flexibility. Together with authentic materials, cases, interactive tasks, CLIL, trans-languaging practices, digital tools, and reflective assessment, this approach makes it possible to train specialists who can act in a multilingual and culturally diverse professional environment.

Conclusions. The study made it possible to generalize practices for developing intercultural communication in professional training and to define their connection with the renewal of foreign language education. It was found that intercultural communi-cation cannot be developed only through learning foreign language vocabulary, grammar, or standard professional dialogues. It requires systematic work with authentic materials, professional cases, interactive tasks, group interaction, digital resources, and reflection on one's own communicative behaviour.

The analysis of modern approaches showed that the most productive practices are those in which a foreign language is used as a means of professional action, not only as a subject of study. Such practices include content and language integrated learning, translanguaging tasks, multilingual explanation of professional concepts, analysis of culturally marked communication situations, international online pro-jects, role simulations, and tasks with digital tools. Their common feature is that they develop not only normative language use, but also language flexibility, cultural sensitivity, mediation skills, and readiness to interact in conditions of uncertainty.

It is substantiated that the multilingual approach has important potential for foreign language training of specialists. Its value is not in the mechanical use of several languages in the educational process, but in rethinking learners' language experience as a resource for professional thinking and intercultural understanding. This approach supports the development of specialists who are able not only to use a foreign language but also to act effectively in a multilingual and culturally diverse professional environment. Further research should focus on designing specific models for integrating multilingual practices into foreign language training programs for different fields and on empirical testing of their effectiveness.

Use of artificial intelligence (AI) tools. During the preparation of the manuscript, AI (Grammarly) was used as an auxiliary tool for the technical review of selected author-written text fragments at the levels of grammar, spelling, and punctuation. The AI tool was not used to generate the substantive parts of the article, including the formulation of the aim, methodology, results, discussion, conclusions, or references. All language corrections suggested by the AI tool were verified by comparing them with the original text, checking terminology, content accuracy, and consistency with the cited sources. The use of AI did not affect the research results, their interpretation, or the conclusions.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Atobatele F. A., Mouboua P. D. The dynamics of language shifts in migrant communities: Implications for social integration and cultural preservation. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*. 2024. Vol. 6. No. 5. P. 844–860. DOI: https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i5.1106

2. Athanassopoulos S., Manoli P., Gouvi M., Lavidas K., Komis V. The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*. 2023. Vol. 3. No. 2. DOI: https://doi.org/10.25082/amler.2023.02.009

3. Burton J., Wong W., Rajendram S. Translanguaging for critical multilingual language awareness: preparing teacher candidates to support multilingual learners in classrooms. *International Multilingual Research Journal*. 2024. Vol. 18. No. 3. P. 208–231. DOI: https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2327809

4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters. 1997. 124 p.

5. Chaanpraserta P., Thomas J., Mitchelle S., Silva R., Nkosi N. Innovative learning strategies for enhancing student engagement in multicultural classrooms. *Journal of Teaching and Learning*. 2024. Vol. 1. No. 1. P. 57–72. DOI: https://doi.org/10.71305/jtl.v1i1.102

6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing. 2020. 268 p.

7. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL:* Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.

8. García O., Li Wei. Translanguaging: Language, bilingualism and education. London : Palgrave Macmillan, 2014. 165 p. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765

9. Hasumi T., Chiu M.-S. Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No. 1. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044

10.Hosseini H. M., Fathi J., Derakhshesh A., Mehraein S. A model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 933842. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933842

11.Kassymova G., Tulepova S., Bekturova M. Perceptions of digital competence in learning and teaching English in the context of online education. *Contemporary Educational Technology*. 2023. Vol. 15. No. 1. Article ep396. DOI: https://doi.org/10.30935/cedtech/12598

12.Mouboua P. D., Atobatele F. A., Akintayo O. T. Language as a tool for intercultural understanding: Multilingual approaches in global citizenship education. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*. 2024. Vol. 11. No. 1. P. 19–30. DOI: https://doi.org/10.30574/msarr.2024.11.1.0071

13.Mouboua P. D., Atobatele F. A., Akintayo O. T. Multilingual education and social equity: A comparative study of integration policies in multicultural societies. *GSC Advanced Research and Reviews*. 2024. Vol. 19. No. 2. P. 32–42. DOI: https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.19.2.0165

14.Namaziandost E., Behbahani H. K., Heydarnejad T. Tapping the alphabets of learning-oriented assessment: Self-assessment, classroom climate, mindsets, trait emotional intelligence, and academic engagement are in focus. *Language Testing in Asia*. 2024. Vol. 14. Article 28. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-024-00293-1

15.Xia Y., Shin S.-Y., Kim J.-C. Cross-cultural intelligent language learning system (CILS): Leveraging AI to facilitate language learning strategies in cross-cultural communication. *Applied Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 13. Article 5651. DOI: https://doi.org/10.3390/app14135651

16.Yu H., Guo Y., Yang H., Zhang W., Dong Y. Can ChatGPT revolutionize language learning? Unveiling the power of AI in multilingual education through user insights and pedagogical impact. *European Journal of Education*. 2024. Vol. 60. Article e12749. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12749

17.Zeng J., Ponce A. R. C., Li Y. English linguistic neo-imperialism in the era of globalization: A conceptual viewpoint. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1149471. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149471

REFERENCES

1. Atobatele, F. A., & Mouboua, P. D. (2024). The dynamics of language shifts in migrant communities: Implications for social integration and cultural preservation. International Journal of Applied Research in Social Sciences. 6(5). Pp. 844–860. DOI: https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i5.1106

2. Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K., & Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. Advances in Mobile Learning Educational Research. 3(2). DOI: https://doi.org/10.25082/amler.2023.02.009

3. Burton, J., Wong, W., & Rajendram, S. (2024). Translanguaging for critical multilingual language awareness: preparing teacher candidates to support multilingual learners in classrooms. International Multilingual Research Journal. 18(3). Pp. 208–231. DOI: https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2327809

4. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

5. Chaanpraserta, P., Thomas, J., Mitchelle, S., Silva, R., & Nkosi, N. (2024). Innovative Learning Strategies for Enhancing Student Engagement in Multicultural Classrooms. Journal of Teaching and Learning. 1(1). S. 57–72. DOI: https://doi.org/10.71305/jtl.v1i1.102

6. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing.

7. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

8. García, O., & Li Wei. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765

9. 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). DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044

10. Hosseini, H. M., Fathi, J., Derakhshesh, A., & Mehraein, S. (2022). A model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners. Frontiers in Psychology, 13. Article 933842. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933842

11. Kassymova, G., Tulepova, S., & Bekturova, M. (2023). Perceptions of digital competence in learning and teaching English in the context of online education. Contemporary Educational Technology. 15(1). Article No: ep396. DOI: https://doi.org/10.30935/cedtech/12598

12. Mouboua, P. D., Atobatele, F. A., & Akintayo, O. T. (2024). Language as a tool for intercultural understanding: Multilingual approaches in global citizenship education. Magna Scientia Advanced Research and Reviews. 11(1). 019-030. DOI: https://doi.org/10.30574/msarr.2024.11.1.0071

13. Mouboua, P. D., Atobatele, F. A., & Akintayo, O. T. (2024b). Multilingual education and social equity: A comparative study of integration policies in multicultural societies. GSC Advanced Research and Reviews. 19(2). Pp. 032–042. DOI: https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.19.2.0165

14. Namaziandost, E., Behbahani, H. K., & Heydarnejad, T. (2024). Tapping the alphabets of learning-oriented assessment: Self-assessment, classroom climate, mindsets, trait emotional intelligence, and academic engagement are in focus. Language Testing in Asia. *14*. Art. 28. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-024-00293-1

15. Xia, Y., Shin, S.-Y., & Kim, J.-C. (2024). Cross-cultural intelligent language learning system (CILS): Leveraging AI to facilitate language learning strategies in cross-cultural communication. *Applied Sciences. 14*(13). Article 5651. DOI: https://doi.org/10.3390/app14135651

16. Yu, H., Guo, Y., Yang, H., Zhang, W., & Dong, Y. (2024). Can ChatGPT revolutionize language learning? Unveiling the power of AI in multilingual education through user insights and pedagogical impact. European Journal of Education. 60. e12749. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12749

17. Zeng, J., Ponce, A. R. C., & Li, Y. (2023). English linguistic neo-imperialism in the era of globalization: A conceptual viewpoint. Frontiers in Psychology. 14. Article 1149471. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149471

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СМУЖАНИЦЯ Діана – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романських мов та зарубіжної літератури ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, мультилінгвальний підхід, іншомовна підготовка, професійна підготовка фахівців, мовний репертуар, цифрові технології, інструменти штучного інтелекту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SMUZHANYTSIA Diana – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Romance Languages and Foreign Literature State University "Uzhhorod National University".

Scientific interests: intercultural communication, multilingual approach, foreign language training, professional training, language repertoire, digital technologies, artificial intelligence tools.

Стаття надійшла до редакції 02.01.2026 р.
Стаття прийнята до друку 13.01.2026 р.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Серія:
Педагогічні науки
Випуск 222

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 16.01.2026 р.
Формат 60х84 $^{1}/_{16}$. Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум. др. арк. 75,2. Тираж 300.

ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.

СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 24440000000027816 від 18.08.2016